Etat des lieux sur l'arrondissement de Namur

26 avril 2013 au CPAS de Namur

ACTES DE LA JOURNÉE D'ÉCHANGE

LE BIEN-ÊTRE À L'ÉCOLE

INTRODUCTION DES ACTES DE LA JOURNÉE

Dans le cadre des missions individuelles d'accompagnement de jeunes et de leur famille, la question de la scolarité est un sujet central. Etant conscient que le décrochage scolaire est une préoccupation importante et sur laquelle de nombreux travaux existent ou sont en cours de réalisation, le comité de pilotage du projet a pris l'option de s'intéresser aux raisons qui accrochent les jeunes à l'école, en partant de l'hypothèse que les élèves qui s'accrochent à leur parcours scolaire le font notamment parce qu'ils se sentent bien dans leur école.

Les objectifs de cette journée visent à partager et débattre des résultats de la 2ème phase de ce projet mené sur les relations entre les jeunes et l'école. Le projet est initié par la plateforme des services AMO de l'arrondissement de Namur, qui se compose de l'AMO Basse-Sambre, Imagin'AMO, l'AMO Passages et le SDJ de Namur.

Par ailleurs, il semble important de mettre en place un travail de synergies entre les écoles, les intervenants parascolaires et les AMO pour favoriser le bien-être des jeunes et, par conséquent, leur accroche scolaire.

Dans cette volonté de créer des synergies de réseau extra-sectoriel, d'autres partenaires se sont ajoutés au groupe de pilotage initial : les médiateurs scolaires qui travaillent sur l'arrondissement, la section prévention générale du SAJ de Namur, le CAAJ de Namur et le CLPS de Namur.

La 1ère phase du projet a été consacrée au recueil de la parole des jeunes sur leur motivation à venir à l'école. Plusieurs éléments incitant leur présence sont ressortis :

- La socialisation que permet l'école.
- Le tremplin pour l'avenir, c'est-à-dire permettre l'accès à un métier.
- La qualité pédagogique développée par l'école, en ce compris la diversité de celle-ci et les qualités humaines des relations avec les professeurs.

Le compte-rendu analytique de ces rencontres a fait l'objet d'un rapport qui a été présenté l'année passée. La version électronique est disponible sur le site du CAAJ de Namur (www.caaj.namur.cfwb.be) et sur le site www.kesta.be.

La seconde phase du projet a consisté à aborder le thème du bien-être à l'école à partir des pratiques de celle-ci. Pour ce faire, 17 chefs d'établissements scolaires de l'arrondissement de Namur ont été rencontrés et interviewés.

Naoual Boumedian et Jean-François Gaspar, du Centre d'Etudes et de Recherches sur l'Ingénierie et l'Action Sociales de Louvain-la-Neuve | Namur ont assuré l'encadrement méthodologique et analytique de la recherche.

Les actes sont découpés comme suit :

- Présentation de la méthodologie par le CERIAS.
- Présentation du rapport par les 4 directeurs des AMO promotrices du projet.
- Interventions de :
  - → Benoît Galand, Professeur en sciences de l'éducation à l'UCL, intervention *« Pouvoir, liberté et bien-être à l'école ».*
  - → Bruno Humbeeck, Psychopédagogue et chercheur à l'Université de Mons, *« Prévention du harcèlement et autres violences en milieu scolaire ».*
  - → Carine Meuwis, Enseignante à St-Luc à Tournai – Centre de ressource Mudra*, « Une solution pour augmenter le bien-être dans l'institution scolaire : le SAS d'écoute ».*

- Débat entre intervenants.
- Echange avec la salle.
- Compte-rendu des ateliers.
- Conclusion par Jean-François Gaspar du CERIAS.

PRÉSENTATION DE LA MÉTHODOLOGIE PAR NAOUAL BOUMEDIAN, CERIAS (CENTRE D'ETUDES ET DE RECHERCHES EN INGÉNIERIE ET ACTION SOCIALES LOUVAIN-LA-NEUVE | NAMUR)

I. L'entrée du CERIAS dans la recherche

En mars 2012, le CERIAS met le « pied à l'étrier » de cette recherche portée par les 4 AMO. La demande de la plateforme des AMO est celle d'un accompagnement dans une démarche de recherche-action.

Cette recherche-action est une R.A.C. (Recherche-Action Collaborative). Les professionnels des AMO veulent s'impliquer le plus possible, voire s'immerger, dans la démarche de recherche, tout en ne dénaturant pas ce processus de recherche.

L'accompagnement a consisté en :

- Une mise à niveau méthodologique (élaboration collective de la grille d'entretien et la grille d'organisation thématique du contenu des retranscriptions, etc.).
- Une mise à niveau épistémologique (dans quelles conditions on « fait science » : comment faire pour rester dans une démarche de recherche ?).
- L'élaboration d'un cadre théorique permettant l'analyse des données.
- La conception globale du rapport (trois volets centraux qui se répondent, en écho les uns aux autres).

II. Premières étapes de la recherche

Pour la constitution de l'échantillon, nous sommes partis d'une liste d'une cinquantaine d'écoles (tous réseaux et toutes filières confondus). Les variables retenues pour constituer l'échantillon ont été élaborées collectivement.

Au final, 20 écoles ont été retenues. Dans la toute grande majorité, les directeurs ont accueilli favorablement notre proposition de les rencontrer. Sur les 20 écoles de départ, 17 directions ont répondu positivement.

Tous les directeurs intéressés n'ont pas pu nous recevoir. Dans ce cas, nous avons été aiguillés vers d'autres acteurs des écoles en question (chef d'ateliers, psychologue du PMS, professeur de morale, coordinateur « éducatif »).

Les entretiens ont duré en moyenne 1h00/1h30.

Ce sont les professionnels des AMO qui ont mené les entretiens. Ils ont été sur le terrain par deux et ont retranscrit l'intégralité des entretiens. Ces entretiens ont été menés à partir d'un « guide d'entretien ».

III. La préparation à la démarche de recherche

L'élaboration du guide d'entretien correspond à la mise à niveau méthodologique et épistémologique. Il s'agit de formuler ses points de vue sur un objet sous forme de questions à soumettre aux interviewés à rencontrer.

L'élaboration du guide d'entretien fait partie du processus de « désincorporation des savoirs ». Ce processus s'inscrit dans la mise à distance de sa pratique professionnelle, tout en se mettant en position de la questionner de manière rigoureuse, c'est-à-dire en l'inscrivant, en l'occurrence, dans une démarche de recherche.

IV. L'entrée progressive dans la démarche de recherche

La retranscription des entretiens correspond à la continuation du travail d'objectivation et de mise à distance de ses points de vue sur le « bien-être » des élèves.

L'organisation du contenu des entretiens sous forme de thèmes transversaux aux différents entretiens a, quant à elle, pour but de rendre compréhensible l'ensemble des données recueillies.

C'est à partir de la retranscription et l'organisation thématique des entretiens, préalables à l'analyse, que le travail d'analyse (élaboration d'un cadre théorique) peut commencer.

Simultanément, cette démarche permet la distanciation nécessaire.

V. L'analyse

Quatre axes structurent cette analyse sur le « bien-être » des élèves du point de vue des directeurs d'école. Ces quatre axes d'analyse se recoupent.

VI. Derniers points d'attention

Le rapport est structuré en trois parties centrales :

1. La méthodologie de travail
2. L'analyse
3. Le relevé des pratiques en matière de « bien-être » et le « guide » qui s'y réfère

Le rapport est conçu de telle sorte qu'on puisse naviguer entre les trois parties centrales. Ces parties se répondent.

La première partie se focalise sur les conditions dans lesquelles nous avons « fait science ».

La deuxième partie propose des axes d'analyse.

Ces axes d'analyse ont permis d'organiser la troisième partie, le relevé et le guide des pratiques en matière de « bien-être » des élèves à l'école.

Le relevé des « bonnes pratiques » peut se lire « pour lui-même » mais aussi en regard avec les axes d'analyse et/ou le guide, qui est une invitation à se situer dans l'ensemble des pratiques décrites.

Le rapport a été conçu de telle sorte qu'il ait à la fois :

- une portée heuristique (le rapport présente des pistes de réflexion à partir de ce qui nous a été dit en matière de « bien-être »).

- une portée pragmatique, en mettant en avant ce qui se fait ailleurs et qui peut servir d'exemple, non pas dans le cadre d'une reproduction de la même chose mais dans celui d'une réappropriation dans le contexte propre de son école.

PRÉSENTATION DU RAPPORT PAR LE COMITÉ DE PILOTAGE DE LA RECHERCHE

Partie 1 - De la socialisation à la sanction

L'analyse des entretiens menés met en évidence l'existence d'un lien entre bien-être à l'école et :

- le respect des autres dans leur ensemble (des élèves, des professeurs, des éducateurs,...) .

- plus largement des normes scolaires que l'on définit comme un ensemble de règles explicites et implicites qui cadrent le quotidien de l'école et orientent donc les comportements. Il s'agit, en d'autres termes, d'une extériorité qui s'impose à l'élève.

Le bien-être à l'école serait une question de socialisation des élèves étroitement liée à leurs dispositions propres c'est-à-dire à leur tendance générale à agir ou à percevoir les choses et des manières d'être au quotidien.

Plus les normes scolaires s'inscrivent dans une continuité avec les dispositions des élèves, les manières d'être des élèves, moins elles s'appliquent de l'extérieur. Si par contre les dispositions des élèves ne sont pas en accord avec les normes scolaires, l'école est amenée à sanctionner les comportements jugés inacceptables au regard de ces normes.

Dans ce modèle, la sanction est une condition objective du bien-être à l'école dans le sens où elle représente les bords visibles de la norme et peut contenir, par conséquent, les comportements. De ce point de vue, face à la difficulté de certains élèves à s'inscrire la culture comportementale scolaire, la sanction doit passer par la contrainte.

Ici, la sanction sert de référence ou de soutien pour faire accepter les normes scolaires. C'est dans ce sens que la fonction socialisatrice de l'école se trouve fondée dans une extériorité par rapport aux élèves et qui s'imposent à eux.

On se situe dans le modèle règles - respect des règles - sanction

Dans ce modèle, c'est la discontinuité entre la culture scolaire et les dispositions (manières d'agir, comportements) des élèves qui est sanctionnée.

Plusieurs directeurs déplorent, bien entendu, cette manière de faire adhérer les élèves aux normes scolaires en référence à la « sanction ».

Ils préféreraient, précisent-ils dans leur grande majorité, que les normes fassent sens spontanément pour les élèves, qu'elles puissent être compréhensibles d'elles-mêmes. Bien que cette compréhension spontanée est peu probable.

Pour favoriser l'intégration de l'élève à l'école, plusieurs directeurs mettent en avant différentes modalités qu'ils ont mises en place avec l'élève, avec pour conséquence qu'elles affaiblissent l'effet de la sanction.

Ces modalités sont de trois types :

- Recours à des relations ludiques teintées d'humour

L'aspect ludique permet de faire accepter l'interdiction en modulant les relations entre les élèves et l'école et cela sous la forme de relation à la plaisanterie, en utilisant l'humour.

L'avantage de ces relations à la plaisanterie est qu'elles inscrivent l'échange dans un espace ludique, qui reste cadré et normé, mais qui permet qu'il n'y ait pas de réelles frictions car la mise en scène de la relation joue un rôle majeur. Il ne s'agit plus d'interdire purement et simplement, par exemple la casquette, mais de développer un jeu autour de l'évènement. C'est le jeu qui permet de faire accepter l'interdiction.

De nombreuses études ont montré à quel point ces relations à la plaisanterie permettent de fluidifier les rapports de force et de souder des groupes sociaux, y compris autour des interdictions.

- Les espaces de participation des élèves

Plusieurs directeurs ont mis en évidence l'importance de la participation des élèves dans l'élaboration du règlement d'école et son application dans le cadre du conseil de participation ou des conseils des élèves.

Ceci, bien que ces leviers officiels de participation ne soient pas systématiquement fonctionnels. En effet, ils ressort des entretiens pour ce qui concerne le conseil des élèves, qu'ils ne mobilisent que quelques élèves.

Toujours concernant la participation des élèves au sein de leur école, il est constaté que plus leurs projets, propositions de projets ou d'actions s'alignent sur la culture de l'école, plus ils sont soutenus par l'école. Dans le cas inverse, les élèves n'y trouvent pas ou peu d'échos. Les directions n'y voyant pas de dimension pédagogique ou éducative suffisante.

Un travail de réflexion avec les élèves a, à ce niveau, toute son importance et pourrait constituer un levier intéressant pour favoriser la participation des élèves et leur responsabilisation.

- Les avertissements successifs et les ressources internes

Il apparait que l'intégration de la norme par les avertissements successifs est un des piliers sur lequel s'appuie l'école pour faire respecter son cadre normatif.

Ils précèdent souvent la vraie sanction et agissent comme un signal d'alarme, comme si l'étau se resserrait. Les directeurs rencontrés déplorent en arriver là car il n'est pas rare qu'ils aient parallèlement épuisé les ressources internes et, dans certains cas, les ressources externes existantes avant de prendre une décision conséquente pour un élève.

La mobilisation du corps éducatif dans son ensemble prend tout son sens dans ce contexte, qu'il s'agisse d'intervenants internes ou externes à l'école et dans mesure où ceux-ci représentent des

partenaires non négligeables qui contrebalancent la rudesse des processus de la sanction et peuvent proposer d'autres alternatives.

Partie 2 - Le rôle des acteurs éducatifs

Les éducateurs et médiateurs, aussi bien internes qu'externes à l'école, apparaissent comme des ***liants sociaux*** au sein de l'école. Leur présence est, dans certains cas, mise en évidence car ils sont investis ***d'une mission visible*** et d'un ***rôle clair***. Cette « situation » est à mettre en lien direct avec le « bien-être ». Bien-être car ces éducateurs remplissent une ***fonction d'apaisement*** et de ***maintien du lien social***.

C'est d'autant plus le cas quand la fonction éducative se démarque d'un ***rôle de comptage*** (c'est-à-dire vérifier la présence corporelle des élèves au sein de l'établissement).

La gestion des absences ne cède pas tout à fait la place mais laisse une place à considérer ***l'élève dans sa globalité***. C'est alors le ***travail de l'alliance*** qui ressort et permet de positionner l'école en tant que structure intégrative comptant avec l'ensemble des acteurs (internes comme externes) mobilisés auprès de l'école.

Dans le point précédent, nous avons évoqué le rôle de socialisation de l'école et avons souligné comme le bien-être est indissociable de ce rôle. Nous souhaitons maintenant nous attarder sur la question de l'intégration de l'élève dans l'école.

Tout comme la socialisation semblait avoir un lien fort avec le respect des règles, celui de l'intégration parait difficilement dissociable de la question de la présence (et donc de l'absence) de l'élève.

Dans certains établissements, il semble que cette question ne soit pas uniquement abordée selon un comptage minutieux mais à partir des ressources internes de l'école (professeurs, éducateurs, médiateurs, PMS, assistants sociaux, …), ce qui inclut, à partir d'un moment, de s'ouvrir aussi aux ressources externes (parents mais aussi services spécialisés).

Dès lors, nous nous retrouvons dans une autre appréhension de l'élève, celui-ci n'étant plus réduit à son absence mais est considéré dans sa globalité, ce qui permet de ne plus définir l'élève uniquement par rapport aux critères de l'école vis-à-vis desquels il serait en défaut.

Cette manière de fonctionner, nous l'appellerons le ***travail de l'alliance*** dont l'enjeu sera de travailler en commun sans que chacun ne perde sa **spécificité**. De même, dans ce travail de réseau, il est nécessaire de pouvoir ***identifier quand passer la main***, ce qui nécessite une professionnalisation et la formation qualifiante du pôle éducatif.

Cette ***délimitation du champ d'action des différents acteurs*** intervenant au sein de l'école peut aussi s'opérer par le secret professionnel de l'assistant social, l'organisation (institution) administrative dont les services dépendent (PMS, FWB et non l'école) ou la limite formelle des missions de chacun (le PMS ne va pas dans les familles, contrairement à une AMO, par exemple).

Partie 3 – L'intégration dans l'école et le travail de l'alliance

- L'intégration de l'élève dans l'école

Ce sujet central est traité à différents endroits du rapport. Ici, le projecteur est mis sur l'image de l'école dans l'esprit des élèves qui la fréquentent surtout lorsque ceux-ci sont familiers du

processus de relégation (les blessés de l'école, pour reprendre cette une très belle expression d'un directeur). Et de la manière dont les directions ont conscience de l'importance de l'impact de cette image pour l'élève (je suis mauvais, donc dans une mauvaise école et vice et versa diraient les inconnus). La volonté affichée par les directions est alors toujours de dé-stigmatiser, d'enlever l'étiquette de « mauvais élèves », « redescendus » dans une filière de relégation pour reprendre les termes de Naoual. Plusieurs leviers apparaissent alors (valoriser le métier, ne pas hiérarchiser les filières au sein même de l'établissement, donner un rôle important aux éducateurs, …). Et tous, naturellement, posent la question des ressources mobilisables, internes et externes.

- Le travail d'alliance

Un des aspects important est celui de l'approche globale de l'élève, lorsqu'un établissement scolaire, dans le respect de chaque profession, induit un travail de réseau autour de l'élève, il favorise l'alliance éducative pour reprendre la notion de Philippe Beague, c'est-à-dire qu'il ne réduit pas l'élève à la notion de présence/absence à l'école et à son degré d'assiduité (ce qui ne signifie pas que ces critères ne soient pas importants) mais vise à atteindre deux objectifs :

→ Maintenir le cap de l'école vers ses missions d'apprentissage de « savoirs » et de « savoir-être », ouverte à tous et dans le but de préparer aux mieux de futurs adultes.
→ Eviter le processus d'exclusion de l'élève.

Ici se pose la question de savoir si ce travail de mobilisation autour de l'élève est suffisant pour lutter contre la problématique d'exclusions successives de l'école.

- Le rapport différencié au savoir

Le phénomène de relégation continuelle de certains élèves sensibilise évidemment les directions rencontrées et malheureusement, il ne semble pas que le travail d'intégration et d'alliance puisse complètement l'absorber. Et là, le niveau se déplace.

L'analyse du rapport nous apprend que la relégation s'inscrit dans des enjeux sociaux qui dépassent largement le cadre de l'école ; les logiques sociales d'arrière plan, traduites au niveau de l'enseignement, conduisent à maintenir les catégories de l' « excellence » dans un jeu d'opposition à un savoir plus technique ou pratique (qui permet d'opérationnaliser rapidement le savoir acquis à l'école au travers notamment de l'entrée dans un métier). De cette manière, l'école, malgré elle, joue un rôle d'opérateur de la « reproduction sociale » et s'inscrit dans une logique de maintien de la hiérarchisation des métiers.

On se doute que changer cela prendra un certain temps mais cela nous indique également que toute la responsabilité d'un parcours de relégation n'est pas uniquement entre les mains d'un élève, des acteurs de l'école ou même des parents.

Partie 4 - De la « sociabilité » au processus de la « reconnaissance »

L'école est un espace à l'intérieur duquel les jeunes jouent leur identité en construction.

Focus sur le rapport de la parole des jeunes, l'école est un lieu de « mise en scène de soi ». L'affirmation de soi et la présentation de soi sont à distinguer.

- Affirmation de soi : ce que l'on veut défendre.

- Présentation de soi : jouer un rôle car s'aligner sur les attentes de comportement ne signifie pas forcément une adhésion.

La notion de sociabilité interroge la « façade de comportements » qui démontre une probable « adhésion de surface ».

- Notion d' « absence - présente » : risque de management de l'absence sans questionnement sur l'école.

- Notion de « présence - absente » : pas forcément liée à un renoncement car le rapport des élèves à l'école est lié à leur temporalité propre.

Certains projets sont des « échecs » pour les directions. L'exemple type revenu plusieurs fois est celui du local mis à disposition des élèves (à leur demande) dont les règles de vie ne sont pas respectées par ceux-ci.

Les règles fixées par l'école peuvent diminuer les élèves dans leur rôle d'instituant.

L'enjeu est de faire de la participation de l'élève un axe possible dans le processus de la reconnaissance : glisser vers le rôle d'instituant.

Il existe une tension car la reconnaissance à l'école se fait à travers un cadre normé et sous-tendu par les orientations de l'école.

Le rapport préconise de travailler la demande en tant que telle pour garantir le processus de la reconnaissance réciproque :

- Amorcer la demande

- L'accueillir

- La travailler

- Ni l'accepter massivement ni la rejeter massivement

Un tel travail atténue le sentiment d'injustice ainsi que la violence symbolique (Winnicott).

Les exemples suivants évoqués par les directions d'école vont dans ce sens : l'accompagnement par un pair, avoir sa porte ouverte, rendre visibles les missions de l'éducateur…

La participation des parents, quant à elle, est définie par défaut par rapport à la culture scolaire. Il est important de créer une alliance avec les parents, alliance qui est à envisager comme un espace constituant pour l'ensemble des partenaires.

Relevé des pratiques

Le travail d'analyse nous a permis d'organiser, selon divers axes, les données relatives au « bien-être » :

- L'infrastructure et l'organisation des espaces à l'école.

- L'implication dans les projets, la socialisation et l'intégration des élèves dans l'école.

- La qualité d'écoute entre les élèves et les différents acteurs de l'école, le travail de l'alliance.

- Les espaces ludiques (pédagogiques et divertissants), la « valorisation » des élèves et les espaces de la « reconnaissance ».

Guide : mode d'emploi

L'idée est d'utiliser le « guide » en fonction du contexte propre de son école et des ressources (internes et externes).

Le guide comprend des pratiques contextualisées essentiellement descriptives. C'est une invitation faite aux établissements scolaires à s'interroger sur l'ensemble des items.

Conclusions

→ Les différentes rencontres ont étés riches en enseignements (élèves et directions).

→ L'accueil des écoles a été très positif.

→ Les relations partenariales des établissements scolaires restent un sujet à approfondir.

→ Les objectifs des AMO, au-delà du thème, sont de tisser des liens avec les écoles et de mieux se connaître.

INTERVENTION DE BENOIT GALAND, PROFESSEUR EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION À L'UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN

benoit.galand@uclouvain.be

www.uclouvain.be/violence-ecole.html

Pouvoir, liberté et bien-être à l'école

On constate de la bonne volonté entre les différents acteurs autour de l'école et du jeune, mais il y a également beaucoup de malentendus et les différents acteurs ont des difficultés à se rencontrer.

Benoit Galand axe son intervention autour de l'autorité et la sanction.

Qu'est-ce que le bien-être ?

Il y a un consensus sur la définition ou sur les composantes du bien-être qui rejoignent les nouvelles approches de la santé. Il s'agit de :

→ Minimiser la fréquence d'affects négatifs.

→ Maximiser la fréquence d'affects positifs, les moments où l'on se sent bien et où l'on vit des choses positives.

On parle dans ces situations, de fréquence, car toute l'importance réside dans la fréquence des ces événements, positifs ou négatifs, que l'on vit au quotidien plutôt que dans l'événement en lui-même.

→ Composantes cognitives telles que la satisfaction, l'appréciation, le jugement sur sa situation (ex : « je trouve que dans cette école, on est bien, je me sens bien »). Il ne s'agit donc pas que de composantes émotionnelles.

→ …à court terme ou à long terme ? Au vu du précédent rapport, on voit que les élèves sont davantage dans du court terme, alors que les directions envisagent le bien-être sur le long terme.

Quelle priorité donner au bien-être à l'école ?

Il peut y avoir des désaccords entre les acteurs parascolaires, extrascolaires et les acteurs dans l'école. Il faut toutefois repréciser certains points concernant le bien-être :

→ C'est un des mandats de l'école .

⇨ Décret mission : « promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves ».

Le bien-être fait partie intégrante de ce que l'on attend de l'école. Si les parents acceptent de déléguer leur autorité parentale à l'école, c'est parce qu'en contrepartie, l'école va prendre soin a minima de leurs enfants. C'est un contrat implicite.

→ Les recherches en éducation indiquent le rôle des émotions, du sentiment d'appartenance, d'un climat de sécurité et d'une perception de justice pour l'apprentissage.

→ Le bien-être facilite l'apprentissage. Les apprentissages scolaires peuvent contribuer au bien-être. Il y a une relation réciproque entre bien-être et apprentissage.

On ne peut donc pas enseigner aux élèves sans se soucier de leur bien-être.

Autorité et bien-être à l'école

→ Un sentiment de sécurité, de justice, d'appartenance fait partie des conditions facilitant l'apprentissage.

Il s'agit donc d'une partie du travail de l'école de mettre en place les conditions favorables à l'apprentissage. Ces conditions sont intellectuelles, relationnelles et émotionnelles. L'exercice de l'autorité n'est pas un « à côté » du métier d'enseignant, toutefois cette autorité répond à des finalités spécifiques.

→ Un double défi.

Il s'agit de participer à l'internalisation des règles de la vie en société (socialisation, maîtrise de soi). Il faut que les jeunes puissent s'approprier ces règles de vivre-ensemble. Il y a une éducation à la maîtrise de soi et ce, dans l'idée de contribuer à l'émancipation des individus. On ne veut pas d'un système qui vise la soumission. On veut éduquer nos enfants pour qu'eux-mêmes soient capables de faire des choix (liberté). On parle d'éducation à la citoyenneté.

→ Autorité ≠ pouvoir.

L'autorité ne nécessite pas le recours à la force. L'autorité consiste à adhérer à une légitimité. Le pouvoir, c'est, en quelque sorte, la capacité de faire usage de la force. Les difficultés rencontrées dans les métiers de l'éducation aujourd'hui se situent autour de l'autorité et non du pouvoir.

→ Sanction ≠ punition.

On oppose, souvent à tort, une approche basée sur la sanction et une approche basée sur l'éducation. La punition est la conséquence (désagréable) d'un comportement, il y a une connotation moralisatrice à la punition (« il faut payer », ex : l'amende). La sanction est un acteur social qui manifeste un signal qu'il y a une transgression des limites. Autrement dit, on peut sanctionner sans punir. Un avertissement est une forme de sanction, cela ne s'oppose pas à la prévention. Une bonne sanction est préventive de l'escalade tandis qu'une mauvaise punition peut tout à fait y contribuer.

Le côté obscur de la punition

Nous sommes dans un système scolaire très punitif. La forme massive de sanctions à l'école est la punition, on est dans une logique de « faire payer ».

<u>Les objectifs de la punition</u>

→ Mettre fin à un comportement.

→ Installer d'autres comportements : on espère qu'en punissant, l'enfant va adopter d'autres conduites.

→ Responsabiliser : on voudrait que l'enfant endosse la responsabilité de son erreur.

→ Internalisation des règles : on punit pour que le jeune comprenne les règles et les accepte.

→ Maintenir le lien : l'enjeu est de continuer à travailler avec le jeune, malgré la punition. Il faut donc punir et pouvoir maintenir un lien.

→ Signal au groupe : on punit pour montrer l'exemple. Ce signal est très important dans une classe.

→ Maintien d'un bon climat de travail.

<u>Est-ce que cela fonctionne ? Les effets de la punition</u>

Il semble que la punition n'ait pas les effets attendus.

→ On observe un coup d'arrêt plutôt que la fin d'un comportement. Le coup d'arrêt est souvent provisoire et cela ne met pas vraiment fin au comportement. Il ne suffit pas de punir une fois pour que cela s'arrête, avec la difficulté qu'au plus on va sanctionner, au plus ce sera difficile. Il s'agit du phénomène de l'habituation : au plus on punit, au moins le jeune sera sensible à la punition et plus il faudra trouver des punitions sévères. Il y a également des bénéfices secondaires tels qu'attirer l'attention des enseignants ou celles des pairs pour être bien vus des autres élèves.

→ La punition n'apprend pas d'autres manières de faire, elle apprend juste « à ne pas faire ». Ex : si un enfant a appris qu'en tapant, c'est le plus fort qui gagne, ce n'est pas en lui disant de ne pas frapper qu'il apprendra d'autres manières de faire.

→ Réaction de défense (soumission ou rébellion) parce que l'élève se sent attaqué. La punition suscite des émotions négatives.

→ On voudrait que les élèves adhèrent au règlement, qu'ils s'approprient les règles de l'école alors qu'on utilise un système de régulation externe. Lorsqu'il n'y a plus la « carotte » ou le bâton, il n'y a pas de raison que le comportement indésirable ne revienne pas.

→ Émotions négatives. On voudrait maintenir la relation avec le jeune, mais en punissant on suscite du rejet de sa part.

→ En punissant, on voudrait envoyer un signal au groupe en faisant un exemple, mais on fait plutôt du modelage, de l'agression ou l'usage de pouvoir. On montre ainsi que quand on a du pouvoir, on peut s'en servir.

→ Ambiance négative. Les recherches montrent qu'au plus on punit, au moins l'ambiance est bonne dans la classe.

D'un point de vue pragmatique, on a donc une stratégie dont on peut comprendre pourquoi on la met en œuvre mais qui ne semble pas atteindre ses objectifs, et en termes éducatifs, elle ne semble pas optimale.

Il ne s'agit pas de ne pas mettre de cadre ou de ne pas sanctionner, mais la punition n'est pas la réponse la plus efficace. On risque davantage de s'épuiser, de monter en escalade et de ne pas rencontrer ses objectifs, avec l'impression d'avoir tout essayé et que rien ne fonctionne.

Quelles alternatives ?

- Le cas particulier de la mise en danger : en situation de danger, les nuances évoquées plus haut passent au second plan. Il faudra intervenir.

- Les indices non-verbaux .

- Le rappel verbal des attentes (« en privé »).

- La répétition du rappel .

- L'intérêt pour les comportements adaptés : il est plus efficace de renforcer et souligner ce qui va bien que ce qui ne fonctionne pas.

- La distribution sélective de l'attention : c'est-à-dire, choisir d'ignorer les comportements inadaptés (mineurs).

- Le renforcement des comportements incompatibles : confier des responsabilités à un élèves qui perturbe la classe, il s'agit de trouver des comportements qui vont à l'inverse de ce qui dérange.

- Le façonnement : monter ses exigences de manière progressive.

- Le retrait de la situation : mettre le jeune à l'écart quelques minutes.

- Les conséquences logiques : sanction en lien avec la règle enfreinte. Par exemple, si un élève court dans le couloir alors que c'est interdit, la conséquence logique serait de lui faire refaire le parcours en marchant. Recopier 50 fois la règle enfreinte ne constitue pas une conséquence logique.

Des outils d'intervention

- La résolution de problème

- L'auto-régulation des comportements

- La modification systématique d'un comportement

- Le contrat de comportement
- La feuille de route
- Le système d'émulation
- …

Quelques principes d'action

- Éviter d'utiliser les activités d'apprentissage comme sanction. Les élèves vont connoter la matière de manière négative, au lieu de pouvoir les attirer vers les apprentissages. En termes de motivation, c'est l'inverse de ce que l'on voudrait faire.
- Construire une cohérence entre professionnels.
- Articuler actions générales (pour toute l'école) et spécifiques (pour ceux qui ont des besoins spécifiques), car les élèves ont des besoins différents et tout ne va pas fonctionner pour tout le monde.
- Tenir compte de la diversité des écoles.
- Impliquer les élèves dans la gestion des règles et de leur transgression.

Tout cela se passe d'autant mieux qu'il y a un projet de convivialité, des espace où les gens peuvent vivre des choses positives, nouer des relations et cela fonctionne d'autant mieux avec un projet pédagogique bien construit qui pose des défis aux jeunes, qui leur offre de vraies perspectives de formation et où ils voient ces perspectives.

Cela permet de sortir de l'idée qu'il y a des normes scolaires à imposer aux élèves. Il faudrait d'abord pour cela que les élèves apprennent à se maitriser et pouvoir aussi s'interroger sur les normes de l'école.

Pistes de lectures

- Archambault, J. & Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe*. Bruxelles : De Boeck.
- Blin, J.-F., Gallais-Deulofeu, C. (2004). *Classes difficiles : Des outils pour prévenir et gérer les perturbations scolaires*. Paris : Delagrave (2004)
- Galand, B. (coord.). (2009). *Les sanctions à l'école et ailleurs*. Bruxelles : Couleur livres.
- Galand, B., Carra, C. & Verhoeven, M. (Eds.), *Prévenir les violences à l'école*. Paris : Presses Universitaires de France.

INTERVENTION DE BRUNO HUMBEECK, PSYCHOPÉDAGOGUE ET CHERCHEUR À L'UMONS

Galion.peruwelz@publilink.be

Bruno Humbeeck intervient à propos de la prévention du harcèlement et de toute forme de violence en milieu scolaire. Il a mené une étude sur la prévention de la violence dans les cours de

récréation. Cette étude a déjà des résultats appliqués dans certaines écoles. Cette recherche-action a été menée selon la méthodologie expliquée par Naoual Boumedian.

Le projet se base sur l'idée que la cour de récréation n'est pas un lieu de bien-être. Les premiers lieux de souffrance identifiés par les enfants dans un contexte scolaire sont la cour de récréation et le vestiaire de gymnastique. Des souffrances nouvelles vont apparaitre au sein de ces lieux ; pas parce qu'elles sont apparues nouvellement mais parce qu'elle sont identifiées nouvellement comme étant des indices de souffrance.

Lors de conférences animées par Bruno Humbeeck sur le harcèlement scolaire, celui-ci commence toujours par une scène où « un enfant est nu sur une planche, d'autres enfants passent dans la classe et lui crachent dessus. Comme cela n'est pas encore assez, ils le souillent de merde ». Cette scène tétanise les auditeurs et chacun se demande comment on laisse un enfant subir cela. La plupart des lecteurs de la guerre des boutons sont passés sur ce passage sans sourciller parce que le récit est fait pour être jubilatoire. Il montre l'état d'enfance dans toute sa splendeur c'est-à-dire ce qu'est une société d'enfants lorsqu'on la laisse tout simplement régler des comptes. Il faut remettre cela dans le contexte de l'avant guerre, avec des récits d'humiliation, des récits qui vont mettre en scène ce qui est tout simplement insupportable à notre époque parce qu'effectivement, la souffrance psychosociale n'est plus tolérée.

Le projet mené par Bruno Humbeeck touche de nombreuses écoles du Brabant Wallon et de Charleroi, deux zones sociologiques singulièrement contrastées. La population scolaire et la mixité scolaire sont tout à fait différentes. Le projet va d'ailleurs se passer un petit peu différemment.

La cour de récréation est un espace qui est très peu régulé. Par exemple, la règle « on ne bouscule pas » est souvent mise en place. Or la signification de cette règle est très floue.

Les cours de récréation sont souvent surpeuplées. Elles ont été conçues à une époque où il y avait deux fois moins d'enfants. L'espace est devenu mixte. Les élèves y jouent au football, au basket pendant que d'autres marchent. Il est demandé aux enseignants de réguler afin que tout se passe bien.

Depuis peu, on leur demande également de prêter attention aux violences invisibles et de les prendre en charge. Les enseignants vont se regrouper afin d'exercer cette fonction mais devenir encore moins efficaces. De plus en plus d'enseignants ne seront plus en mesure de surveiller, de contrôler (ou gérer cet espace de manière pédagogique).

La règle « on ne se bouscule pas » est donc très difficile à mettre en application. En effet, la personne qui bousculera toutes les 5 minutes, qui prendra plaisir, au niveau territorial, à « emmerder » les autres, ne sera pas nécessairement un harceleur mais plutôt un « emmerdeur ». Ce phénomène sera appelé le « bullying », dans sa forme simplifiée. C'est un mot qui vient de l'anglais pour qualifier la tendance qu'ont les petits veaux à se frapper les flancs avant d'entrer à l'abattoir parce qu'ils sont stressés. Pour diminuer leur stress, ils frappent les autres.

Certains vont utiliser l'expression « c'est pour rire » pour excuser un geste. Or l'humour est ce qui rassemble, ce qui permet de libérer les tensions mais exprime et permet aussi d'intensifier les tensions. Le concept « humour » devra donc être précisé. Une école où tout le monde rit, Bruno Humbeeck s'en méfierait très fort. Le sarcasme ou l'ironie sont souvent les manières de rire de l'enseignant. Il n'est pas convaincu que cela soit une manière de relever l'élève et pourtant, c'est rangé dans la catégorie globale de l'humour.

Effectivement, il faut être très attentif à ce que signifie un terme. Bousculer une personne à plusieurs reprises, c'est prendre « du territoire », manifester son pouvoir de façon sporadique. Si,

en bousculant la personne, on la regarde et on sourit. Là, une situation de harcèlement va se mettre petit à petit en place car les rôles se figeront: un dominant et un dominé. D'autres vont être des « spect-acteurs » c'est-à-dire ceux qui, en regardant, vont intensifier la situation de harcèlement. Le harceleur sera le « Dr House miniature » c'est-à-dire quelqu'un qui a de l'humour, qui a une énorme fluidité verbale et qui va souvent mettre l'enseignant dans sa poche.

Le « Gondran » est celui qui a une fluidité verbale, qui est capable effectivement de l'utiliser pour casser un « Bryan », qui lui, va souvent se mettre en difficulté par rapport au règlement explicite « on ne se bouscule pas ou on ne frappe pas » parce qu'il va être soumis à ce harcèlement, à cette moquerie.

Le phénomène de « mobying » va alors apparaitre, c'est-à-dire la tendance qu'ont les plus costauds à se regrouper pour aller frapper celui qui est plus faible et qui risque de ne pas faire avancer le groupe. Ce sont des mécanismes que l'on constate effectivement dans les groupes humains et animaux. Cela apparait quand il y a une contrainte et des rencontres fréquentes.

Tous les groupes humains contraints vont se manifester de cette façon. Dans un premier temps, l'euphorie communautaire va apparaitre : « Qu'est-ce que c'est chouette d'être ensemble ! ». Par la suite, on trouvera un délestage progressif des membres : « Qu'est-ce qu'on serait mieux s'il n'était pas là ! ». Des sous-groupes et des couples vont alors se constituer. Dans une équipe, pour maintenir l'euphorie communautaire afin que le groupe n'implose pas, il est important de parler sur le dos des collègues..

A l'école, on retrouvera des groupes humains contraints. Evidemment, le rejet va prendre une forme différente en fonction de l'âge.

En maternelle, cela ressemble à la bousculade et donc, les enfants vont dire « j'ai peur parce qu'on me bouscule ». En primaire, cela va prendre la forme de rejet « je ne veux pas jouer avec toi », « t'es pas beau », « t'es laid », « t'as un gros nez », « tu sens mauvais ». Un ensemble d'individus vont être rejetés, sans qu'il y ait nécessairement harcèlement. Celui-ci est plus présent dans le secondaire, c'est-à-dire comme une perspective identitaire dans l'installation du pouvoir. « J'ai du pouvoir sur toi, je suis un être de pouvoir, j'ai besoin de spect'acteurs pour l'identifier ». On pourra le comparer à un « Docteur House miniature », qui passe son temps à casser devant les autres tout en restant charmant. Il est odieux. Il est surtout Dieu, il est plus fort que la mort. Alors, on va l'autoriser à mettre en scène les défauts humains, ceux qui sont très peu contrôlés dans les types d'éducation.

Dans le Brabant Wallon, les écoles sont favorables au projet de médiation car il y a un contexte d'hyper parentalité, avec des parents qui sont terriblement sensibles à la souffrance psychosociale des enfants et qui sont dans l'idée de normer les comportements.

A Charleroi, les priorités sont différentes. Le principal sera que les enfants ne se tapent pas dessus en régulant les cours de récréation. La difficulté sera de passer de la régulation à la médiation, c'est-à-dire à la diffusion de normes.

Lorsqu'un enfant prend du pouvoir au sein d'une cour de récréation, il est très souvent accompagné d'un parent qui a, lui aussi, beaucoup de pouvoir dans le monde social, avec tout ce que cela comporte comme pression sur l'école lorsque l'on punit ce type d'enfants. Il est très difficile pour l'enseignant de punir le harceleur.

Le harceleur est une personne qui est perçue dans son environnement scolaire comme séduisante, il a sa petite cour, ses specta'cteurs. Parfois, il aura des parents qui lui donnent le signal : « tu es le personnage le plus important de ton histoire ». Quand les parents refusent la mixité scolaire de façon massive, qu'ils font le pied de grue devant les écoles, l'enfant enregistre « la personne la

plus importante, c'est moi » « mes parents veulent une place pour moi, dans cette école-là ». Cela veut dire « je suis le personnage le plus important de mon histoire, les autres sont condamnés au second rôle ». L'enseignant qui est confronté à ce type d'enfants se trouve avec une difficulté pour sanctionner parce qu'il n'y a pas de reconnaissance de la faute, généralement.

Progressivement, des routines de harcèlement vont s'installer et maintenir ces mécanismes en place avec des enseignants qui vont devoir agir sur des phénomènes qu'ils ne comprennent pas et vis-à-vis desquels ils ont peu de moyens. S'ils utilisent des concepts comme le respect, cela ne fonctionne pas car ils utilisent des déclarations d'intention pour réguler des espaces ou normer un groupe. Ils auront le même effet que des agents de police qui essayent de réguler la circulation avec la déclaration des droits de l'Homme. Ceux-ci ne sont pas sélectionnés pour leur sensibilité aux nuances qui sont celles d'une déclaration des droits de l'Homme mais pour sanctionner des règles précises, dans un espace précis, non discutables et toujours explicites.

Une règle implicite est une norme. Elle vaut pour un groupe, elle est floue et elle ne supporte pas bien la punition. Elle suppose un espace de parole qui sanctionne le comportement.

En cherchant à réguler une règle, ce qui est une norme, il va être nécessaire d'ouvrir un espace de parole pour discuter de la règle. En effet, l'idée de « bousculer » signifie des choses très différentes pour chacun. Pour éviter que les enfants contournent la règle, la définition du terme « bousculer » sera essentielle.

Dans une cour de récréation, il y a une impression de violence provenant des différentes activités des enfants : certains jouent, d'autres marchent ou jouent au ballon dans un même espace.

Le projet nécessite donc l'établissement de 3 espaces, avec une règle à faire respecter par les enseignants : un peint en bleu (tu peux courir avec un ballon), un en vert (tu peux courir mais sans ballon), un en jaune (tu ne peux pas courir). La plupart des enfants courent, crient et puis vont se diluer dans ses trois espaces. 10 à 15% des enfants courent dans une cour de récréation, de façon sporadique.

Quand le projet a été mis en place, la première résistance était les représentations des adultes : « on ne va quand même pas empêcher les enfants de courir », « on ne va quand même pas empêcher le football »,….

L'idée n'est évidemment pas d'empêcher un enfant de jouer au football mais qu'ils aient un espace pour y jouer. Il ne faut pas mélanger les élèves qui font du sport dans la cour, d'autres qui font un « game » et ceux qui font un « play ».

Ceux qui font un sport sont dans la compétition (une équipe contre l'autre), ceux qui font un « game » sont dans le jeu plus ou moins organisé (ils shootent dans le but qui est le plus près) et ceux qui font un « play » shootent n'importe où dans le ballon quand il arrive. Si tout cela est mélangé dans un même espace, avec d'autres élèves qui marchent ou avec les parents, la cour de récréation devient impossible à gérer pour les enseignants.

Si vous le régulez, l'espace football est très vite identifié, spontanément, les enfants vont mettre en scène un arbitre. Le football est intéressant pour comprendre la différence entre la règle et la norme. Le football et le rugby sont deux sports où l'on vise à gérer l'agressivité. Le rugby va canaliser l'agressivité et le football va la refouler. Le rugby est terriblement régulé et le football est essentiellement normé car les règles sont soumises à l'appréciation de l'arbitre. Quand on regarde un arbitre siffler en rugby ou en football, la différence est flagrante. Les touts petits arbitres qui sifflent sur un match de rugby et les grands malabars qui obéissent systématiquement. Ils vont s'asseoir s'ils sont exclu, il n'y a pas de discussion. En football, chaque fois que l'arbitre siffle, il ouvre un débat. Il y a 3 ou 4 personnes qui discutent à propos des normes.

La norme impose un espace de discussion. Quand un espace comme cela est régulé, tous les enfants le comprennent. Ce sont des projets d'école. Une cour de récréation régulée, les recherches le montrent, fait diminuer de 60% la violence implicite et explicite. Cela crée un soulagement chez tout le monde. Les enseignants ont un sifflet, une carte jaune, une carte rouge, il n'y a plus de discussion. Les projets d'école qui permettent de réguler la cour marchent bien et même trop bien. Tout le monde est content.

A Charleroi, ils ont dit qu'il n'y avait plus de conflits majeurs, en surface, tout est pacifié. Dans le Brabant Wallon, ils ont fait l'inverse, ils ont ouvert, d'abord, un espace pour la souffrance psychosociale et au niveau de la violence que Bourdieu appelle violence symbolique ou violence invisible.

Lorsque l'on a un espace où les enfants peuvent s'asseoir, avec des bancs mis en cercle autour des tables (et non en spectateurs), les zones de convivialité et de bien-être vont se multiplier. Ces zones sont les plus investies dans les cours de récréation. Ces aménagements vont augmenter les interactions mais rien n'aura été fait à propos de la souffrance psychosociale et donc du harcèlement. Il y aura toujours de la souffrance.

Deux types d'intelligences vont être utilisées car elles sont sous-exploitées dans les écoles : l'intelligence émotionnelle des enfants et leur intelligence collective.

Ce qui est demandé aux enseignants partants pour ce type de projet, c'est jouer leur rôle pédagogique. Le rôle éducatif est lié à leur fonction, ce n'est pas un rôle supplémentaire. C'est le rôle éducatif qui permet la situation d'enseignement. Quand les enseignants sont confrontés à des enfants qui vivent une situation émotionnelle difficile, ils peuvent parler des heures, ils n'arriveront pas à mettre l'enfant en situation d'apprendre. L'enseignant le comprend tout de suite.

Autre élément, le projet ne doit pas être chronophage. Quand un système pédagogique est mis en place, il doit d'abord associer l'école, la direction, les enseignants, les parents et les enfants. De plus, il doit permettre un gain de temps.

Les enseignants regroupent les enfants durant 5 minutes après chaque récréation (ou une heure par semaine) en demandant à chacun de choisir des émoticônes (tristesse, colère, joie, peur, dégout). La joie est rarement ressentie après une récréation. Des espaces de médiation sont donc proposés reprenant 5 règles précises :

- Une émotion n'est ni vraie, ni fausse. Elle existe ou n'existe pas mais personne ne peut la contredire. Si Bryan dit être en colère, personne ne pourra donc le contredire, même s'il a un comportement inacceptable. L'intelligence émotionnelle est cultivée dans la mesure où l'on va reconnaitre une émotion.

- La personne qui parle ne peut pas être interrompue. Cela permet à l'enseignant de reprendre, non pas la maitrise d'un lieu, mais la maitrise d'un groupe, dans son fonctionnement, qu'il assure une prise de parole qu'il régule lui-même. C'est celui qui a le bâton de la parole qui parle.

- On ne désigne pas, on ne nomme pas, on n'accuse pas. Cela veut dire que chacun parle de son émotion : « Je suis triste parce que l'on se moque de moi ». Cet espace n'est pas un espace où l'on fait des procès d'autres élèves.

- L'enseignant utilise l'intelligence collective en faisant appel aux autres enfants : « qu'est-ce qu'on peut faire pour éviter que Bryan soit en colère ? ». Ce sont les enfants qui vont

proposer des solutions. Les spect'acteurs vont aussi participer. En effet, ceux-ci ont participé au harcèlement car ils avaient peur d'être les victimes. Le harceleur qui est sanctionné par ce groupe (et non punit) va voir son public se perdre très vite au détriment d'une reprise en main du deuxième vecteur à travailler : le climat de classe.

Il y a donc deux éléments sur lesquels il est possible de travailler : la régulation de la cour de récréation et la restauration du climat de classe. Si on ne fait que l'un, on va avoir dans les espaces de médiation des enfants qui vont parler de tas de choses qui n'ont pas été régulées. Un des deux projets est affaibli par la non-présence de l'autre. Si on a des règles et des normes, l'enseignant redevient celui qui garanti que les normes sont respectées parce qu'il impose à chacun d'avoir le droit de ressentir une émotion et à lui-même, de faire en sorte que la classe réagisse.

- C'est un espace récurrent, c'est-à-dire qu'il n'est pas ouvert uniquement dans les situations de crise, il est ouvert toute l'année et donc on va assurer un suivi. Si Bryan est triste, l'enseignant lui demandera lors de la séance suivante si son émotion est toujours présente.

  C'est la différence avec la médiation de crise qui a quelques effets pervers, notamment celui de venir avec un seau d'eau alors qu'il y a un incendie parce que la situation est enkystée et aussi d'intensifier ce que l'on appelle l'identité de groupe : « on a fait venir un médiateur parce que notre classe en en crise ». Il y a alors, parfois, un resserrement autour du harceleur, qui rend la situation difficilement gérable pour les médiateurs car il se retrouve face à une force de non-changement qui est beaucoup mieux gérée dans ce type de dispositif récurrent qui assure une prévention primaire, secondaire et tertiaire des phénomènes de harcèlement, simplement parce qu'un espace a été ouvert et que les enseignants possèdent des outils qu'ils peuvent utiliser eux-mêmes parce qu'ils en ont la maitrise. C'est un point essentiel du projet : on ne vient pas de l'extérieur imposer des outils.

INTERVENTION DE CARINE MEUWIS, ENSEIGNANTE À SAINT-LUC À TOURNAI – CENTRE DE RESSOURCES MUDRA

carine.meuwis@miec.be

Mme Meuwis est enseignante à l'école Saint-Luc à Tournai (orientation exclusivement artistique) et a une formation en gestion des ressources humaines et une formation en systémique.

Carine Meuwis présente le plus ancien sas d'écoute, organisé dans l'établissement où elle enseigne. Celui-ci existe depuis une dizaine d'années.

Lorsque l'on travaille en tant qu'acteur dans un établissement scolaire, que l'on soit enseignant ou directeur on peut considérer que l'on travaille dans un contexte très particulier d'une société en mutation avec des systèmes qui ont leurs limites. Les élèves arrivent à l'école avec un avenir incertain, avec des relations familiales complexes qui deviennent de plus en plus extrêmes.

On ne peut pas aborder le système scolaire sans l'envisager comme un système, c'est-à-dire un système complexe en interne mais un système intégré dans une société elle-même complexe. L'école accueille des jeunes qui sont eux-mêmes des systèmes entourés de systèmes. Cela complexifie le règlement de travail.

Les élèves vivent une dualité : ils arrivent à l'école et le corps enseignant attend d'eux qu'ils soient performants, attentifs, prêts à écouter alors qu'ils viennent avec un bagage énorme de ce qu'ils vivent au quotidien, c'est donc très difficile.

Les missions de l'institution-école consistent à former le jeune dans sa globalité et le former à la citoyenneté dans le contexte du Décret missions programmes.

Le sas d'écoute est un dispositif citoyen. Le MIEC (mouvement des institutions et des écoles citoyennes) essaie de mettre en place des dispositifs citoyens au sein des écoles pour souligner que l'élève est un individu à part entière qui a le droit d'être en mesure de réfléchir à ce qu'il est, ce qu'il veut devenir et de prendre des décisions.

Le sas a été mis en place par Jean-Luc Tilmant, psychopédagogue. Le sas d'écoute se différencie des SAS (services d'accrochage scolaire).

Ce sas d'écoute va permettre de désamorcer des situations problématiques immédiates car bon nombre d'élèves arrivent en situation de crise. Le sas prend l'élève dans l'immédiat. Cela permet à l'élève en crise de quitter le cours pour se rendre au sas d'écoute.

Il s'agit d'un outil de première ligne qui ne se substitue pas aux institutions telles que le centre PMS. Les acteurs sont formés à l'entretien d'aide. Une supervision leur est proposée. La structure fonctionne grâce au bénévolat.

Objectifs, finalités

Exemples d'objectifs que le sas peut mettre en place, en lien avec les besoins de l'institution :

→ Accueillir et écouter avec sensibilité, congruence et empathie le problème du jeune. Sensibilité, congruence et empathie ne seront possibles que s'il y a eu formation de l'écoutant.

→ Mettre en place, avec l'accord de l'élève, une stratégie pour lui venir en aide.

→ Organiser le relais, avec son accord, auprès des différents acteurs compétents internes et externes. C'est l'idée de la reliance.

→ Inviter à l'installation d'une médiation, avec son accord, pour résoudre ses problèmes.

Exemples de finalités

→ Faire diminuer la violence dans l'institution.

→ Créer une communication positive avec les adolescents et tous les acteurs internes à l'école.

→ Créer un climat cohérent et participatif entre collègues.

Exemples de déontologie

→ Le respect de l'intégrité physique, mentale et psychologique de l'élève.

→ Le respect de la confidentialité et le devoir de discrétion. Dès qu'il entre dans le sas, l'élève est prévenu que ce qui sera dit restera strictement confidentiel, sauf si le jeune est d'accord ou si l'écoutant estime qu'il y a mise en danger de la personne.

→ Le respect des collègues « écoutants » et des autres.

→ Mettre à jour les documents du sas, de manière à pouvoir réfléchir sur les pratiques.

Exemples de procédures

→ L'écoutant accepte les cas individuels relevant de problèmes sociaux, familiaux, psychologiques, scolaires ou relationnels.

→ La direction, les enseignants ou les éducateurs peuvent suggérer à l'élève de se rendre au sas.

→ Un groupe d'élèves est refusé au sas, le sas fonctionne en individuel.

→ Le sas n'est pas le lieu où l'on supprime une punition.

Tous ces éléments permettent de construire une charte de fonctionnement. Elle sera signée par tous les écoutants du sas ainsi que par la direction, qui est partie prenante du projet, ce qui est fondamental.

On retrouve différentes fonctions au sas : les écoutants, un coordinateur, un secrétaire et quelqu'un qui gérera les statistiques. Ces différentes fonctions peuvent se combiner.

Engagement et disponibilité

→ Engagement philosophique : il faut que toutes les catégories des acteurs de l'institution soient d'accord avec la philosophie du sas, de la direction au personnel d'entretien en passant par les élèves. La communication est très claire par rapport aux missions, objectifs et fonctionnement du sas.

→ Charte : signée par la direction et les écoutants.

→ Engagement pratique : temps disponible des écoutants, déterminer un horaire et envisager l'indisponibilité de l'écoutant.

Le sas est obligatoirement un lieu, ce qui n'est pas toujours évident en fonction de la structure de l'école. Il doit être centralisé, clairement indiqué, confidentiel et en lien avec les contraintes institutionnelles.

Le sas est un local accueillant avec une configuration facilitant l'écoute. Cet aspect est enseigné en formation. Il faut également du matériel : un téléphone, un ordinateur, une armoire pour les dossiers, des mouchoirs et de l'eau.

Freins et contraintes

→ La résistance au changement représente le problème le plus délicat. Il faut pouvoir expliquer aux collègues qu'il est parfois plus intéressant que l'élève puisse quitter le cours, voire manquer l'entièreté de l'heure de cours plutôt que de rester en classe et que l'enseignant doive gérer la situation.

→ Il est important de bien communiquer avec le CPMS et préciser que le sas d'écoute ne se substitue pas à ses missions. Au contraire, la collaboration est très importante. L'écoutant n'est ni assistant social, ni psychologue, le centre PMS sera donc le relais vers lequel l'écoutant va orienter l'élève en situation de difficulté.

→ Le sas est une équipe.

→ La confidentialité pose souci. Certains enseignants veulent vérifier la pertinence pour le jeune de se rendre au sas alors qu'il y a une évaluation du cours. Il faut alors réexpliquer aux collègues que la confidentialité est le socle de base du sas et que rien ne peut en sortir.

Partenariat avec le CPMS

→ Le CPMS est un acteur déterminant qui participe à la déontologie du projet.

→ Collaboration obligatoire pour l'orientation.

→ Relais professionnel indispensable.

Le sas tient des statistiques :

→ Statistiques **quantitatives** pour marquer l'ancrage et l'utilité du sas dans l'institution.

→ Statistiques **qualitatives** réduites pour affiner l'analyse des besoins.

→ Afin de tenir un **agenda** des fréquentations avec : sexe, classe et types de problèmes exposés.

→ Afin de dresser une liste des différents problèmes rencontrés : états dépressifs, problèmes familiaux, problèmes liés aux études (choix, orientation, organisation, volonté d'y arriver mais n'y arrive pas…).

Avec ces statistiques, l'équipe a pu réaliser que les fréquentations du sas étaient beaucoup plus élevées le mardi que le lundi. Le lundi, après le week-end, les jeunes sont contents de se retrouver, mais le mardi, la réalité reprend le dessus.

Communication

→ Expliquer et convaincre les acteurs de l'institution scolaire.

→ Publicité dirigée vers les jeunes dès le début de l'année scolaire (brochure, affiche,…).

→ Fléchage et identification du sas.

En conclusion

Ce sas est le plus ancien en Communauté française, il a plus de 10 ans. Il a connu maintes évolutions.

La direction tient à poursuivre la démarche. Cette année, un groupe de jeunes enseignants a entamé le 1er cycle de la formation.

L'école est convaincue du fonctionnement de ce type de dispositif parce qu'il permet de faciliter la communication, de désamorcer des situations difficiles et cela augmente clairement le bien-être de l'école. L'école est convaincue de la pertinence de ce système dont l'investissement le plus important consiste en le volontariat des acteurs qui vont y participer. Cette structure va favoriser les alliances tant à l'intérieur qu'à l'extérieur, favoriser la communication et surtout les élèves y trouvent du bien-être.

DÉBAT ENTRE INTERVENANTS

Débat entre intervenants en regard du rapport « Le bien-être à l'école, état des lieux sur l'arrondissement de Namur »

Question de Sylvie Chevalier : « Concernant la notion de « sanction », les directeurs interviewés ont évoqué le trinôme « règle – respect de la règle – sanction ». Comment entendez-vous cette remarque ? Comment avez-vous envie de l'interpréter ? »

Réponse de Bruno Humbeeck :

La sanction, c'est un temps d'arrêt marqué par une institution, un adulte par rapport à un comportement qui doit être authentifié. Dans le cadre de la mise en médiation d'un groupe, les enseignants vont regrouper autour d'eux leurs élèves. Ce sont des moments au cours desquels des comportements sont sanctionnés. L'enseignant détermine clairement qu'il n'admet pas tel ou tel type de comportements, de problématiques dans sa classe. Le film « Les claques » illustre la situation d'un jeune adolescent victime de harcèlement. Cet adolescent se fait punir par l'enseignante car elle n'a vu que la réaction du jeune harcelé aux comportements harcelants de certains de ces camarades de classe. Ces comportements harcelants qui ont, quant à eux, échappés à la vigilance de cette enseignante. L'enseignant doit admettre qu'il n'est pas tout puissant, qu'il n'a pas des yeux partout, que des choses lui échappent. Sanctionner, cela suppose de d'abord voir, percevoir, apercevoir ou entrevoir. Dans le processus de médiation, tout est révélé et peut donc être sanctionné.

La punition ne peut fonctionner que par rapport à la transgression de règles qui sont explicites, précises et qui ne génèrent pas de sentiment d'injustice. Dans la cadre de la régulation des cours de récréation, les règles correspondent à ces caractéristiques. Quand l'enfant transgresse une règle (par exemple, courir dans un espace où cela n'est pas permis), il est mis contre le mur, doit identifier la règle qu'il a transgressée et reste à l'écart pendant cinq minutes pour bien intégrer le comportement que l'on attend de lui. Si cela se répète, il y aura une punition donnée par l'ensemble des enseignants. Lorsque l'on prévoit une règle, on doit prévoir la sanction qui va permettre d'installer la règle.

Françoise Dolto a dit « un enfant est une personne ». Mais cela ne veut pas dire que l'enfant est une « grande personne », un adulte. Bruno Humbeeck préfère la phrase de Gad Elmaleh qui dit « parler avec un enfant, c'est comme parler avec un type bourré, on ne comprend rien ». Sur les plans cognitifs et du sentiment de justice, l'enfant n'a pas les mêmes structures. De 0 à 5 ans, c'est la sanction qui installe la règle. S'il n'y a pas de punition, il n'y a pas de faute. Entre 5 et 10 ans, on retrouve chez l'enfant des comportements qui ressemblent à l' « égoïsme du nous », c'est-à-dire « si c'est pour moi, c'est permis ». A partir de 10 ans, les enfants vont commencer à faire preuve d'une morale post-conventionnelle, soit à pouvoir se décentrer d'eux-mêmes. Les chartes, les déclarations d'intention sur le respect, la tolérance et autre, cela ne fonctionne pas avec les enfants. Cela ne peut fonctionner que pour des enfants qui y sont déjà sensibilisés, cela ne parle pas aux autres. La sanction reste indispensable dans une école. Elle permet de repositionner l'adulte dans un groupe. Mais elle doit être réfléchie en fonction de ce qu'elle est, c'est-à-dire un coup d'arrêt dans un comportement que l'on n'accepte pas (tel que le harcèlement).

Par ailleurs, Bruno Humbeeck insiste sur le fait qu'un projet ne peut fonctionner à l'école que si les parents en sont partenaires, tout en restant à leur juste place. Il y a eu trop de parents qui ont envahi les cours de récréation pour régler des situations que l'école n'avait pas été en mesure de gérer parce qu'il n'existait pas de modes opératoires mis à disposition des directions et des enseignants.

Question de Sylvie Chevalier à l'attention de Benoît Galand : « Quel est votre sentiment par rapport au fait que les enseignants peuvent parfois être dépourvus face à une réaction ? »

Réponse de Benoît Galand :

Les enseignants sont dépourvus en termes de formation. En effet, on ne parle pas aux futurs enseignants du fait que la première chose qu'ils vont devoir gérer, c'est d'être confrontés à un groupe. Certains animateurs scouts de 17 ans formés et qui ont déjà quelques années de métier sont davantage capables de faire cela que des enseignants. Cela n'est jamais abordé en formation et cela n'est jamais travaillé en équipe. Par ailleurs, le contexte social a changé. Ils ont comme alternatives soit le rapport de force, à savoir durcir, imposer leur autorité (« c'est eux qui ont tort, c'est moi qui ai raison »), soit, pour donner du sens à ce que l'on fait à l'école, s'appuyer sur le groupe et pas juste sur sa propre personne en brandissant son statut comme un étendard. On peut comprendre les deux positions. Soit se braquer, soit rechercher autre chose avec toute l'incertitude que cela engendre d'être dans le « bricolage », aller chercher les ressources là où elles sont. Il y a des ressources partout, la difficulté est de savoir comment les unir, les associer. Comment en faire un système et non quelque chose de fragmenté ?

Question de Sylvie Chevalier : « Vous avez parlé d'espaces de médiation et du sas d'écoute, tout cela demande une formation. On sait aussi qu'aujourd'hui, il y a mise sous pression des enseignants et des acteurs éducatifs. Ces espaces (médiation, sas) et les formations qui s'y rapportent, représentent-ils beaucoup d'énergie à investir en plus de ce qu'on leur demande déjà ? »

Réponse de Carine Meuwis :

En ce qui concerne la formation par rapport au sas d'écoute, sur base du modèle de Jean-Luc Tilmant, il y a trois modules de formation qui sont mis en place. Chacun des modules dure trois jours, soit neuf jours de formation en tout. A partir du moment où le premier module a été suivi, l'écoutant est en mesure « d'entendre ». Le premier module explique bien ce qu'est la communication et notamment quand on est face à quelqu'un qui est en souffrance, sans entamer d'accompagnement, l'enseignant n'étant ni assistant social, ni psychologue. Le deuxième module aborde la réception de situations plus pointues. L'idée n'est pas de faire en sorte que l'écoutant soit plus performant mais plutôt de l'aider à ne pas se mettre lui-même en danger. Les élèves vivent parfois des situations incroyables qu'il faut pouvoir entendre. La troisième formation est exclusivement axée sur les émotions. L'angoisse, la tristesse, la colère… Ces émotions, quelles sont-elles ? Comment les décoder ? Comment être plus performant dans l'écoute que l'on offre ? Cette formation entre maintenant dans l'ensemble des formations auxquelles les écoles ont accès.

Question de Sylvie Chevalier : « Est-ce que ce temps passé en formation permet aux enseignants de se sentir eux-mêmes mieux ? »

Réponse de Bruno Humbeeck :

Quand on met en place un projet dans une école, il faut être vigilant au fait qu'il ne soit pas chronophage. Il y a deux éléments qui sont essentiels :

- Outiller les personnes, les aider à avoir un référentiel commun qu'elles sachent utiliser elles-mêmes ; si ces outils sont diffusés (par une université ou autre), il faut donner aux personnes les moyens de les utiliser. Ces outils doivent donc être basés sur des concepts qu'elles doivent maîtriser.

- La pratique du réseau ; l'école qui a pour projet de pratiquer la médiation, doit s'ouvrir à l'ensemble des intervenants externes qui pratiquent aussi la médiation et qui pourront, grâce à leur expérience et leurs connaissances, renforcer, donner de l'assurance aux enseignants qui pratiquent la médiation au sein de l'école. Ces services externes ont pour

vocation, dans ce type de projet, d'aider à mettre en place ce qui existe en travail social mais pas dans les écoles : l'intervision, c'est-à-dire un échange de pratiques sans jugement.

D'après lui, les écoles sont des archipels, des petits îlots constitués d'un ensemble de petites îles. Chaque classe est une île. Il y a des enseignants qui ne savent pas ce que fait leur collègue dans la classe d'à côté. Le monde associatif n'est pas constitué de cette manière, on y trouve une pratique et une culture du réseau. L'associatif doit donc venir en support des écoles, en les intégrant dans les réseaux. Il y a une demande réciproque : l'associatif veut entrer dans les écoles car beaucoup de choses s'y jouent et les écoles sont en demande de s'ouvrir sans quoi elles savent qu'elles vont imploser.

Lorsque sont mises en place la diffusion d'outils et la pratiques de réseau, cela n'est pas chronophage, tout le monde se sent supporté, sécurisé. Chacun reste à sa place : parents, enseignants, travailleurs psycho-sociaux. On ne bascule pas dans le non-respect des identités de chacun. Si les enseignants ont l'impression que les parents vont pouvoir rentrer dans l'école quand ils veulent, les mettent en difficulté par rapport à leur rôle d'enseignant, etc., cela ne peut fonctionner. La co-éducation, cela veut dire : pas de co-enseignement, pas de co-gestion de l'espace scolaire, pas de « police des familles ». Cela doit se réguler de façon suffisante pour que tout le monde se sente en sécurité.

Question de Sylvie Chevalier : « Dans le rapport de l'an passé qui avait donné la parole aux jeunes, on parlait déjà de cette problématique de la hiérarchisation des filières qui génère un sentiment de relégation. Vous disiez, Mme Meuwis, que votre école avait trouvé une manière de faire sentir et comprendre aux élèves qu'ils ne sont pas des « blessés de l'école » ? Vous parliez d'un travail au niveau de leur propre image et de l'investissement qu'ils pouvaient avoir dans l'école…»

Réponse de Carine Meuwis :

Elle estime qu'elle a de la chance de travailler dans une école dans laquelle il n'y a pas d'enseignement général, qui propose exclusivement un enseignement technique et professionnel à orientation artistique et donc, l'étudiant qui arrive dans cette école l'a souvent choisie. Il y a, malgré tout, des blessés de l'école qui arrivent avec une image très négative d'eux-mêmes. L'école pour laquelle elle travaille part du principe qu'elle a confiance en chaque élève, qu'elle est là pour accompagner les élèves à avancer à leur rythme. La philosophie très spécifique de l'école aide les élèves à se détacher de l'image négative qu'ils ont d'eux. L'école connaît d'ailleurs très peu d'actes de violence. Toutefois, le peu de violence visible ne veut pas dire qu'il n'y a pas de violence invisible et qu'il y a plus de bien-être.

Réaction de Bruno Humbeeck :

Concernant ce système en dégringolade, le décret dit qu'il faut favoriser la confiance en soi de l'élève. On parle non pas de confiance en soi dans le secteur psycho-social, mais d'estime de soi. L'estime de soi, c'est une construction mentale complexe qui suppose un travail très important. Quand un enseignant entend « il faut stimuler la confiance en soi de chacun », il va, par exemple, finir par renoncer à l'échec. Mais cela n'est pas la confiance en soi qui doit en permanence être haute ou boostée, ce sont des cercles vertueux de bonne estime de soi permettant à chaque enfant d'oser apprendre qui importent. Un enfant en difficulté est un enfant qui n'ose plus apprendre. Quand il n'apprend plus, il ne nourrit plus l'estime qu'il a de lui-même. Il est essentiel de donner des moyens aux enseignants pour qu'ils se questionnent sur ce qu'est l'estime de soi. Ces moyens, ce sont les formations qui sont données dans le cadre de la formation continue de l'enseignant. Le rôle d'un décret, c'est de déclarer une intention politique. Le rôle du monde scientifique est de donner à ceux à qui cette déclaration est faite les moyens méthodologiques et

le support en termes d'informations qui leur permettent de mettre en œuvre ce décret. Et le rôle du monde socio-pédagogique est de se mobiliser. L'utilisation de référentiels est le mécanisme qui doit être mis en œuvre. L'intention politique est là mais les moyens ne pourront exister et être mis en œuvre que dans un climat de « reliance ».

Pour en revenir aux « blessés de l'école », Bruno Humbeeck fait référence aux notions d' « absence présente » ou de « présence absente » qui sont développées dans le rapport. Le gros danger de l'école, c'est le détachement. Lorsque quelqu'un, abîmé par les échecs, finit par dire « je m'en fous des échecs, je m'en fous des punitions, je m'en fous même des médiations », il est dans le détachement. Il est toujours là, il est n'est pas repris dans les élèves absents, mais plus rien ne le touche, il est désimpliqué. C'est alors à l'associatif de gérer ce type de situation et non plus à l'école.

Question de Sylvie Chevalier : « Le rapport aborde le travail de la demande, soit de savoir écouter ce que le jeune demande, peu importe sur quoi cela porte. N'est-ce pas compliqué à mettre en place pour un enseignant ? »

Réponse de Bruno Humbeeck :

A l'école, la demande vient de partout. Par exemple, elle vient beaucoup des parents. Ces derniers sont devenus des consommateurs d'école, on constate une forme de consumérisme de l'école. Dans une situation de harcèlement, il faut faire remonter une demande de chacun vers un besoin de tous. Un père de famille dont on se moque du petit garçon parce qu'il est roux, doit faire face à un enfant qui ne veut plus aller à l'école. Il va demander au directeur de trouver une solution parce que cette situation devient insupportable pour lui. La demande vient du petit garçon qui souffre, elle est ensuite relayée par le papa qui souffre de voir son enfant souffrir, puis par le directeur qui souffre en envisageant qu'il puisse perdre un élève, directeur qui va surcharger l'enseignant de ces trois souffrances-là. Voilà comment la pression dilue les demandes. La demande est toujours l'idée que l'on se fait de ce qu'est un enfant en situation d'apprendre.

D'après Bruno Humbeeck, il ne faut pas tendre à la réussite pour tous mais au sentiment de réussite pour tous. Il faut faire de ce qu'on a appelé la dégringolade, un choix positif. Au bout de l'année, ce que l'on va évaluer, c'est la manière dont chaque élève a un sentiment de réussite dans sa structure scolaire. Cela peut être transposé à la question du bien-être. Le bien-être est totalitaire. On le décide, on le fixe à un moment donné en fonction de toute une série de caractéristiques. C'est davantage le sentiment de bien-être qui importe. Il faut ouvrir des espaces au sein desquels chacun va pouvoir exprimer ce qui perturbe son bien-être et le met en situation de ne pas apprendre.

L'école n'est pas seulement un lieu d'enseignement. C'est un lieu dans lequel chacun doit être mis en situation d'apprendre. Qu'est-ce qu'un enfant qui réussit ? Un enfant qui préserve son plaisir d'apprendre. Ça n'est pas réussir son parcours scolaire en un temps record. Sur base de cette définition de l'apprentissage, l'école a une fonction éducative. Peu importe la demande, dès qu'il y a de la souffrance, l'école devra pouvoir transformer cette demande

ECHANGE AVEC LA SALLE

Question de la modératrice, Sylvie Chevalier : Concernant le rôle des parents, les parents doivent être présents mais pas pour devenir des guerriers de la cour de récréation. Est-ce difficile à mettre en place ?

Réponse de Bruno Humbeeck :

Lorsque l'on décrypte la co-éducation, on travaille sur une zone de paix armée ou de guerre larvée, cela veut dire qu'il va falloir d'abord rassurer tout le monde.

Exemple : A Charleroi, Bruno Humbeeck a travaillé sur cette question de co-éducation. Lors des premières séances de travail avec les enseignants, ceux-ci résistaient à l'idée de donner de la place aux parents. Ils avaient essayé de mettre en place des tas d'idées, comme les petits déjeuners à l'école ou d'autres initiatives sympathiques, qui n'attiraient que des parents qui ne devaient pas y être, soit les parents des enfants qui sont déjà performants à l'école. Quand ceux qui ne devaient pas y être y étaient, cela devenait très vite un débordement parce que l'on n'avait pas régulé ce qu'est la co-éducation. Cette co-éducation n'est pas l'alliance éducative. La co-éducation s'impose de fait. « Vos enfants ne sont pas avec vous, ils sont donc éduqués par d'autres en ce moment ». Si on ne régule pas cette co-éducation, il y a trois pièges :

- Le co-enseignement, c'est-à-dire lorsque le parent dit à l'enseignant comment il doit enseigner et/ou se met à enseigner à sa place (les devoirs scolaires sont un espace de co-enseignement et donc de confrontation).

- La co-gestion de l'espace scolaire, certains parents veulent intervenir dans la gestion de l'espace scolaire. Pour B. Humbeeck, les parents n'ont pas à intervenir dans cet aspect. La régulation de la cour de récréation est un projet de l'école qui gère elle-même son espace. Le rôle des parents, c'est de co-éduquer avec l'école.

- La police des familles, c'est-à-dire de mettre des normes à partir de l'école sur le « bien-parler », le « bien-faire », etc., normes devant se diffuser dans les familles.

  Exemple du « putain » : pour beaucoup d'enseignants, « putain » reste une grossièreté. Si l'enseignant dit à Bryan « tu as 0/10 en politesse, tu as dit « putain » » et que quand il retourne chez lui, sa mère lui dit « putain, Bryan, tu as encore 0/10 en politesse », Bryan ne comprend plus rien. L'enseignant aurait dû lui dire « putain, c'est un mot interdit, ici, à l'école ». Il s'agit alors d'une règle qui n'a cours que pour un espace donné, dans ce cas, l'école. Bryan est alors capable de comprendre que chez lui, on dise « putain » et que l'école ne va pas passer son temps à traiter sa maman de femme grossière parce qu'elle utilise elle aussi ce mot. Des formations allant de ce sens doivent être données impérativement aux enseignants pour qu'ils comprennent les règles de la co-éducation. Cela n'est pas très coûteux en temps mais est très porteur sur le plan des règles.

Question d'une participante (intervenante en SAIE) :

Les directeurs rencontrés étaient-ils du secondaire, du primaire ? Et pourquoi ce choix ?

Réponse de Thierry Tournoy (directeur de l'AMO Passages) :

Les interviews ont été faites dans les écoles secondaires. Les AMO et le CERIAS ont essayé de délimiter toute une série de critères plus ou moins objectifs qui ont permis de déterminer un échantillon. Les écoles reprises dans l'échantillon ont ensuite été contactées. Il y a donc eu une objectivation du choix des écoles sur base de critères (localisation, taille de l'école, zone rurale ou urbaine, filières, réseau…). Les critères sont repris dans le rapport.

Réaction de cette même participante (intervenante en SAIE) :

Le bien-être à l'école commence dès les maternelles. L'apprentissage se fait dès le début. En tant qu'intervenante dans un SAIE, les rencontres avec les enseignants sont régulières. Les problématiques s'annoncent déjà bien avant le secondaire.

Réponse de Thierry Tournoy (directeur de l'AMO Passages) :

Les AMO partagent ce constat. C'est effectivement un travail qui va devoir être creusé à un moment donné. Par ailleurs, les AMO travaillent autour d'un autre projet, à l'initiative des PMS, concernant le passage du primaire au secondaire. C'est une transition assez cruciale au cours de laquelle se jouent beaucoup de choses déterminantes pour la suite de la scolarité des élèves. C'est un domaine que les AMO vont devoir investiguer davantage.

Question de Philippe Renard (directeur de l'AMO de Wavre) :

Concernant le sas d'écoute, y a-t-il des supervisions ? Comment la question de la confidentialité est-elle gérée à la fois pour garder du crédit en tant que sas et pour respecter ses obligations en cas de danger, de situation de maltraitance, racket ou autre ?

Réponse de Carine Meuwis :

Les enseignants/écoutants du sas sont supervisés une fois par an. C'est peu mais les enseignants essayent de faire en sorte que cela ne soit pas trop chronophage. Les écoutants sont tous, soit éducateurs, soit enseignants à temps plein. Les écoutants se rencontrent entre eux, font deux réunions d'évaluation par an et une réunion de supervision. Les écoutants sont conscients qu'il faudrait plus mais cela est mieux que rien.

Concernant la confidentialité, les écoutants partent du principe qu'ils sont dans une situation confidentielle. Reste la problématique de la situation d'urgence. Deux cas de figure : l'élève est soit majeur, soit mineur. S'il est majeur, il est l'interlocuteur privilégié. Les écoutants discutent donc avec lui et font vite appel aux relais extérieurs pour l'aider par rapport à la situation qu'il vit. Les écoutants ne gèrent pas, ne prennent pas en charge les situations. Si l'élève est mineur, les écoutants repositionnent la confidentialité et, si la situation est vraiment grave, ils expliquent à l'élève qu'ils sont dans l'obligation de faire appel à ses parents. Il est important de bien expliquer à l'élève qu'il ne s'agit pas de l'enfoncer mais que la loi impose de réagir quand il y a une situation de danger.

Question d'un participant (professeur à l'HENALLUX) :

Toujours au sujet de ce dispositif de sas, étant donné la dimension chronophage que cela engendre pour l'équipe de professeurs bénévoles, le sas n'est-il pas un lieu où l'on pourrait travailler une question d'alliance avec l'extérieur ? Les AMO semblent demandeuses d'entrer dans les écoles.

Autre question, le fait que certains enseignants sont écoutants au sein du sas et d'autres pas ne génère-t-il pas des tensions au sein du corps professoral ?

Réponse de Carine Meuwis :

Par rapport à la première question, au sein du sas, il y a une liste de contacts et personnes relais autres que ceux du centre PMS. Le premier relais, c'est le psychologue et l'assistante sociale du centre PMS, intervenants avec lesquels le sas est en excellentes relations. Mais pour les

problématiques très spécifiques, le sas travaille avec des personnes et services relais qui font partie du réseau qui entoure l'école. Les écoutants ont beaucoup travaillé sur cet aspect-là. C'est le coordinateur du sas qui stimule ce genre de relations.

Par rapport à la question des relations entre pairs (enseignants), le projet existe depuis longtemps et la communication est extrêmement claire par rapport aux missions du sas. Il y a des enseignants qui se sentent l'âme d'être une grande oreille, d'autres pas. Il y a un très grand respect par rapport à cela.

La majorité des professeurs sont convaincus de l'efficacité du sas. C'est également dans l'intérêt de l'enseignant, si un jeune est « en pètage de plombs » dans le cadre de son cours, de pouvoir l'orienter vers le sas. Il arrive d'ailleurs que des enseignants qui sont confrontés à une situation problématique d'un élève dans le cadre d'un cours, l'orientent vers le sas et regrettent de ne pas avoir trouvé d'écoutant au sein du sas au moment où l'élève en avait besoin. C'est pour cela qu'a été mis en place un système de relais, une personne qui n'est pas nécessairement présente à heures fixes dans le sas mais qui est la personne ressource « volante ».

Pour Carine Meuwis, il n'y a donc pas de concurrence entre les enseignants de son école car il y a une conscientisation du bien-fondé du sas d'écoute.

Réaction d'une participante (intervenante en SAIE) :

Elle évoque la difficulté d'identifier quelle est la fonction des éducateurs, leurs missions. Dans le cadre de sa pratique professionnelle, elle se rend compte qu'en termes de collaboration avec les éducateurs, il y a beaucoup de différences d'une école à l'autre.

Réponse de Bruno Humbeeck :

On peut regretter le dispositif d'éducateurs intra-muros, à savoir des personnes qui ont été enfermées dans les murs de l'école, avec l'école. Cela veut dire qu'il faut leur donner un rôle, une fonction et un statut particulier. Dans les types de projets qui ont été mis en place avec l'accompagnement de Bruno Humbeeck, projets dans lesquels l'enseignant retrouve la maîtrise éducative de son groupe, l'éducateur va très vite devoir moduler son rôle, sa fonction et son statut. Il a un rôle très clair dans la surveillance de la cour de récréation en tant qu'espace. Il va donc réguler l'espace avec les autres puisque ce projet ne fonctionne que si l'ensemble des enseignants et éducateurs participent à la régulation et sanctionnent quand il y a un manquement. Certaines écoles étaient parfois tentées de dire que l'éducateur allait prendre en charge les médiations mais l'éducateur a très peu de maîtrise sur les groupes formels au sein de l'école. Dans les projets d'écoles où c'est le titulaire de classe qui a pris cette fonction de médiation, cela marche mieux, l'éducateur a alors le rôle de révéler les difficultés, de discuter des difficultés et de participer aux intervisions.

Les écoles ont tendance à surcharger les éducateurs. On oriente vers l'éducateur pour toutes les situations (du problème dans une classe, à l'anorexie d'un élève en passant par la rencontre des parents d'élèves rencontrant des difficultés). C'est ce rôle un peu flou qui est mis en évidence par la participante. Les projets d'écoles doivent donc aussi participer à la clarification du rôle, de la fonction et du statut de chacun. Sinon, ce sont des tensions que l'on va retrouver dans les projets. Dans le cadre de la recherche-action participante, on part avec un dispositif et on le met à l'épreuve de chaque réalité sans quoi on obligerait les gens à s'y conformer.

Ça n'est pas une réponse univoque. Actuellement, chaque école a bricolé le rôle, la fonction et le statut de ses éducateurs. Certains sont devenus des pions. Pion qui par nature est quelqu'un qu'on place et qu'on déplace et à qui on donne essentiellement un rôle de surveillance. D'autres ont élargi la fonction éducative. Dans certaines écoles avec lesquelles Bruno Humbeeck a travaillé, les éducateurs sont devenus les porteurs du projet, avec les enseignants. Ils participent aux séances de médiation dans les classes même si c'est l'enseignant qui assure la médiation. Chacun va devoir clarifier sa fonction, son rôle et son statut. L'un ne doit pas être le substitut intégral de l'autre, ils doivent apprendre à fonctionner ensemble.

Bruno Humbeeck pointe le problème d'un décret qui impose de mettre des éducateurs dans les écoles. D'après lui, il y a trop peu d'évaluation de ce genre de démarche. On a mis des éducateurs en place puis on a très peu évalué l'espace dans lequel ils se trouvaient le mieux, comment ils arrivaient à participer à la vie de classe et ce qu'ils procuraient comme améliorations. Ces personnes se sont retrouvées avec un rôle, une fonction et un statut flottants.

Réponse de Carine Meuwis :

Le projet sas étant un projet bénévole, toute personne interne à l'école qui le souhaite peut y participer. Il se fait que la majorité des éducateurs ont suivi les formations pour faire partie du sas, prendre en charge une plage horaire de ce sas. Toutefois, le nombre d'éducateurs est fonction du nombre d'élèves. Quand il y a une variation du nombre d'élèves, il y a une variation du nombre d'éducateurs. D'une année à l'autre, des éducateurs arrivent, d'autres repartent. Certains d'entre eux qui avaient suivi les formations sont restés mais comme les éducateurs sont aujourd'hui moins nombreux, ils ont une charge administrative beaucoup plus lourde. Ils ont donc dû abandonner leurs heures dans le sas. C'est aussi une réalité des écoles.

Information d'une conseillère pédagogique du Diocèse Namur-Luxembourg :

Il y a deux ans et demi, la fédération de l'enseignement catholique a sorti un référentiel de l'éducateur en milieu scolaire qui n'est pas contraignant et qui propose 13 recommandations qui tentent de répondre à la question du rôle de l'éducateur. 13 recommandations qui sont des pistes de travail assez intéressantes. Evidemment, chaque éducateur ne doit pas répondre à ces 13 recommandations mais l'équipe éducative de chaque école doit avoir cela comme visée. Il s'agit tout du moins du référentiel proposé par l'enseignement catholique. Dans ce document (téléchargeable sur internet), sont également à disposition plusieurs outils et coordonnées de partenaires extérieurs (AMO, équipes mobiles…), ceci dans une perspective d'ouverture vers l'extérieur et d'identification de relais possibles pour les éducateurs.

La première recommandation de ce référentiel est la suivante : l'éducateur fait partie d'une équipe plus vaste en milieu scolaire avec, en partenariat, les enseignants et tous les acteurs de l'école.

ATELIER 1 – LA SANCTION, UNE CONDITION POUR LE BIEN-ÊTRE À L'ÉCOLE ?

Intervenant : Benoît Galand

Animatrices : Véronique Richard et Chantal Brosteau

Attentes des participants

Benoît Galand propose de commencer l'échange à partir des questions et attentes de chacun :

- Aller plus loin sur le thème des sanctions (responsabilisation…). Qu'est-ce qu'une sanction adéquate ?
- Développer les différents outils d'intervention. Faire le lien avec le bien-être, la sanction, la punition.
- La différence entre la sanction et la punition. Quels sont les effets négatifs de la punition ? La punition peut avoir du sens, elle est utile mais quelles sont les limites de la punition ?
- Existe-t-il des recettes miracles ?
- Quelle est la légitimité des sanctions, des punitions ?
- Comment mobiliser les enseignants autour d'un règlement commun avec les élèves ? Comment instaurer une démarche participative dans l'élaboration des règles, démarche commune à chaque classe ?
- Comment créer un règlement d'ordre intérieur institutionnel qui n'aboutit pas à des exclusions mais qui est positif et renforce les jeunes ?
- Quelle est la place des parents dans la sanction ? Comment inscrire la sanction dans une visée d'alliance éducative ?
- Une bonne sanction peut-elle avoir un effet préventif pour éviter l'escalade ?
- Qu'est-ce qui a motivé B. Galand à se pencher sur cette question ?
- Concept des « conséquences logiques » à creuser. Comment confier des responsabilités aux jeunes dans le cadre d'une sanction ?

Benoît Galand explique les raisons qui l'ont poussé à travailler sur cette question de la sanction. Il est psychologue de formation. Son travail consiste à faire de la recherche en université, à enseigner à des étudiants. En travaillant à la fois avec les élèves et avec les enseignants, la question des sanctions arrive rapidement sur le tapis. Il a fait des recherches sur la violence à l'école et le lien entre violence et sanction est inévitable. Comment réagir face à la violence ? Comment la prévenir ?

C'est un sujet sensible tant pour les enseignants, les élèves et les parents. Mais c'est également un thème qui occupe très peu de place dans la formation des enseignants. On en parle peu entre professionnels du secteur scolaire. On en parle un peu plus aux alentours des écoles parce que c'est là que l'on peut recueillir le ressenti des jeunes, là que l'on peut aborder la gestion des conséquences des sanctions données par l'école. Dans les écoles, on réfléchit aux règles, aux types de punitions à donner mais il existe peu d'espaces pour réfléchir au sens de la sanction, à la finalité poursuivie. On évalue très peu les sanctions. Les écoles sont incapables de dire s'il y a plus de sanctions qu'avant. Depuis plusieurs années, de nombreuses personnes ont écrit sur cette question et des outils existent. Certaines écoles ont développé des pratiques totalement alternatives par rapport à ce qui se fait dans les pratiques dominantes. C'est tout cela qui l'a amené à travailler sur ce sujet. Il ne dispose pas d'un package « tout fait ». Il existe une centaine de programmes de prévention du décrochage à l'école. Toute la complexité réside dans l'identification de ce qui va convenir à telle école en fonction de son contexte, son histoire, ses ressources, son équipe, ses élèves…

1er exemple d'alternative : l'école citoyenne

Une école à Jambes a engagé une criminologue qui est une personne de référence pour ce projet. L'idée est d'avoir la participation réelle des élèves et des professeurs dans la gestion du règlement, c'est une responsabilisation des élèves par rapport à leur implication au sein de l'école. Ce système comporte des sanctions réparatrices où l'élève va rendre service à l'école.

Chaque école module son règlement en fonction de sa réalité. Dans un établissement qui développe un projet d'école citoyenne, les élèves avaient formulé la demande d'avoir accès à leur GSM en journée. Des balises ont été définies. L'école a donné son accord pour l'envoi de SMS pendant les récréations (pas d'appel). Pour cet aspect, les élèves ont été impliqués dans la rédaction du règlement. Ce qui concerne le règlement et les sanctions peut être géré collectivement avec les élèves. Le projet d'école citoyenne prévoit que le règlement soit voté avec les élèves au départ de 4 ou 5 règles (lois) définies par eux-mêmes. Dans la philosophie de départ de ce type de projet, il existe un conseil de citoyenneté composé d'élèves, d'enseignants, d'éducateurs et de la direction qui décident ensemble des sanctions à prendre. Si une situation ou une transgression n'a pas pu être réglée en classe par la personne de référence (filtre), cela aboutit au conseil de la loi qui se positionnera. Les différentes parties concernées sont convoquées devant ce conseil qui prend une décision collective quant à la sanction, la réparation… S'il y a plainte de la part d'élèves, les enseignants peuvent aussi passer devant le Conseil.

Une première caractéristique de l'école citoyenne est qu'il s'agit d'une gestion de société démocratique. Deuxième caractéristique : c'est un système de progression (les mousquetons ou bracelets). En effet, plus l'élève montre qu'il est capable d'assumer des choses, plus il a des droits, tels que siéger au Conseil, avoir accès à des locaux sans présence d'enseignants … Au fur et à mesure de la progression, l'élève gagne des mousquetons ou bracelets (en théorie, on n'en perd pas). Les élèves gardent en permanence leur bracelet.

Il y a, d'une part, un processus d'élaboration participative des règles et, d'autre part, un processus d'appropriation des règles. Il y a également la fête de la loi : organisation de moments de convivialité autour de la loi. Jean-Luc Tilmant a créé une association : le MIEC (il y a un site internet). Il a déjà supervisé plusieurs écoles (500 écoles en Communauté française) et formé des équipes de l'aide à la jeunesse. Pour participer à l'élaboration de ce programme, il faut que 80 % des personnes soient d'accord (élèves, professeurs, …). L'écho des écoles impliquées est variable. Dans certains établissements, l'équipe éducative a vraiment adhéré à la philosophie du projet. Mais dans d'autres écoles, la mise en œuvre du projet engendre plus de tensions. Il n'y a aucun outil qui a la panacée. La majorité des écoles ne pourrait pas passer à ce système du jour au lendemain. Ce type d'initiative nécessite préalablement une cohérence et un partage de valeurs au sein de l'équipe éducative et pédagogique.
Le Collège Saint-Servais, une des implantations du Centre Asty-Moulin, met en place un projet d'école citoyenne. Cette implantation étant la plus petite, elle est également celle qui pose le moins de soucis. Il est donc plus facile d'y mettre en place ce système qui est assez agréable car il crée du lien entre les élèves, les professeurs et les autres acteurs faisant partie du Conseil de citoyenneté. Ce système est actuellement développé dans une seule des implantations, ce qui n'est pas évident parce que certains professeurs et élèves passent d'une implantation à l'autre et donc d'un fonctionnement à un autre. Des critiques se font entendre de la part de certains collègues d'une autre implantation de l'école qui ne participe pas au projet d'école citoyenne…

La place des parents pose également question. Ils ont été informés par courrier de la mise en place de ce projet au sein de l'école. Mais actuellement, c'est surtout le projet des élèves. En effet, il remplace le conseil des élèves.

L'école Sainte-Famille à Bruxelles a mis en place ce système depuis plusieurs années et en a déjà fait une évaluation interne. Ils ont un site internet à ce sujet (la mise en place, le pourquoi, le comment…) et ils constatent que ce fonctionnement a eu un impact sur les incivilités (plus de respect).

Ce système nécessite que l'équipe éducative dans sa globalité accepte de lâcher « une partie du pouvoir ». Si on veut apprendre à vivre en société, il faut qu'on partage le pouvoir parce qu'on va y gagner en qualité de vie. Ce n'est pas une démission de la part des adultes. Ils restent garants du processus. Si on veut que nos enfants vivent dans une société démocratique, il faut leur apprendre, leur permettre d'accéder à des responsabilités... Mais, cela est très lourd. La coéducation, la cogestion demandent de la rigueur. Qui peut faire quoi ? Comment ? Quelles sont les procédures à suivre ? Quelle est la distribution des rôles et des fonctions ? Tout cela est à définir.

Pour Imagin'AMO, dans la mise en place d'un projet avec les jeunes, ils sont dans la cogestion, dans le partage des responsabilités. Si un camp se « casse la gueule », tout le monde est responsable. On met un cadre et on discute avec eux des interdits.

Le monde social serait-il en avance sur le monde scolaire ? Le monde scolaire serait plus hiérarchisé et les enseignants plus frileux.

2ème exemple d'alternative : la pédagogie institutionnelle

L'école citoyenne s'inspire en grande partie de la pédagogie institutionnelle. Une des idées centrales, c'est l'institution. On va réfléchir à ce que le fonctionnement quotidien (le découpage des rôles, l'organisation du temps, les différents espaces, les procédures mises en place, etc.) soit le plus formatif possible par rapport aux objectifs que l'on veut atteindre. A travers cette pédagogie, on va réfléchir à la mise en place de rituels.

Exemples de rituel :

- le « quoi de neuf ? » tous les matins, assis en cercle,
- le « ça va ? ça ne va pas ? » pour évaluer une activité.

Différents moments de la journée sont rythmés par des procédures. Ce fonctionnement s'appuie énormément sur le Conseil des élèves. On va essayer de gérer de façon collective, d'utiliser le groupe d'élèves comme un levier, de déléguer une partie des décisions au Conseil des élèves.

L'ordre du jour est fait à l'avance via une boîte à suggestions. Une personne anime, une autre prend note, une autre encore fait le PV au tableau… Il y a quelqu'un qui est responsable « gêneurs » ; pour avoir la parole, il faut la demander. Le président de séance donne la parole. Si quelqu'un prend la parole de façon intempestive, le responsable « gêneurs » lui dit « Gêneur une fois », puis s'il continue, « Gêneur deux fois ». Après trois fois, la personne n'a plus droit à la parole. Ces rôles sont distribués, décidés collectivement et évalués à un prochain conseil. Vont s'y organiser les tâches de la classe (qui va arroser les plantes ?…). On va essayer de faire du conseil un lieu de gestion des problèmes de la classe. Ça n'est pas le professeur qui porte les choses, qui les évalue. Ces missions incombent au conseil. On s'appuie sur la force du groupe pour faire bouger des choses, émerger des normes. Cela peut être utilisé au niveau des classes tout comme au niveau de l'école. Dans ce dernier cas, le directeur s'appuie sur un Conseil de gestion de l'école (plusieurs personnes ont différents mandats). Le directeur devient plus un coordinateur. Il est alors le garant que chacun remplit bien son mandat et que le Conseil fonctionne correctement. En cas de problème, ce sont les délégués de classe qui ramènent la problématique au Conseil de l'école, cela donne de la chair au Conseil de Participation.

De rassembler autour d'un projet commun élèves, professeurs et autres acteurs de la vie scolaire, c'est déjà un challenge. Ce qui compte, c'est la mobilisation autour d'un projet, peu importe le projet.

La réalité locale est fondamentale. Certaines écoles peuvent avoir ce type de projet comme horizon. Dans d'autres, il manque encore de cohésion pour que cela puisse fonctionner. Tout dépend de la réalité, du contexte, de la taille de l'école, de l'âge des élèves…

D'après un directeur d'école, les sanctions sont tout de même nécessaires. Il y a un cadre défini. A partir du moment où on instaure un système d'échange par le biais du Conseil des élèves, on instaure une forme de respect. Phrase d'Albert Jacquard : « Je suis les relations que je tisse ». L'idée est de privilégier au maximum le dialogue entre chaque composante de l'école que ce soit l'ouvrier, l'élève, le directeur… Il faut qu'il y ait une hiérarchie naturelle, par le biais du respect, en fonction du rôle de chacun. Le professeur qui donne son cours a droit à un minimum de respect. Cela va aussi dans l'autre sens ; il y a un minimum de respect à avoir vis-à-vis des élèves. Il faut expliquer le sens de la sanction aux élèves. De plus en plus, les écoles sont confrontées à des règlements. Le droit est entré dans l'école depuis le décret missions. Un Règlement d'Ordre Intérieur fait foi dans une école, on ne peut pas y mettre tout et n'importe quoi. Au-delà du cadre, il faut établir des relations de confiance avec les élèves et tous les acteurs de l'école. Au Conseil des élèves, tout est négociable. La première qualité d'un directeur doit être l'humilité (pouvoir exprimer ses faiblesses, ses inquiétudes…). Il faut parfois pouvoir se taire et écouter. A partir du moment où l'élève a compris cela, on peut négocier et les actions mises en place fonctionnent.

Tout cela dépend du dynamisme, de l'écoute, de la capacité de se remettre en question du directeur. L'école citoyenne ne peut pas marcher dans toutes les écoles. Il existe d'autres initiatives comme par, exemple, le sas d'écoute, …

Le dispositif des cellules « bien-être » est une initiative intéressante. Toutefois, certains directeurs auraient préféré disposer du subside accordé dans le cadre de ce projet pour répondre à d'autres besoins. Ils auraient davantage besoin de renforcer leurs ressources humaines (« heures profs ») que d'argent pour faire fonctionner ce type de projet.

Une idée à retenir, c'est que si on veut une institution durable où les gens se sentent bien, cela ne peut pas reposer que sur des personnes. La santé d'une école va dépendre de la personne qui se trouve au poste de direction. La qualité des projets dépend également beaucoup des individus qui s'y investissent. Le danger est que ces projets prennent fin quand les personnes en question s'en vont. Il faut accepter cette dimension humaine du travail au sein des écoles. C'est fondamental, on devra toujours compter sur cette dimension. Une des idées de la pédagogie institutionnelle, c'est de prendre soin des personnes et des institutions pour cultiver les ressources humaines. Il s'agit aussi de s'appuyer sur les choses mises en place. Quand on a des faiblesses, quand ça va moins bien, quand des personnes partent, il y a quand même des choses qui peuvent perdurer, il faut les identifier.

Est-ce que c'est plus facile dans le réseau libre que dans l'officiel de mettre en place ce genre de projet ? Le P.O dans le réseau officiel est la Fédération Wallonie-Bruxelles. Ça engendrerait plus de rigidité.

Est-ce que les élèves sont actifs au niveau des conseils de classe, conseils de participation, … ? Les jeunes ont souvent des avis pertinents parce qu'ils vivent des réalités que nous ne vivons pas. Dans les conseils des élèves, il y a une part de négociation.

<u>Place des parents et sanctions</u>

Quelle est la place des parents par rapport aux sanctions ? Parfois les parents s'opposent à l'école parce qu'ils ne comprennent pas la sanction. Par conséquent, comment co-construire avec les parents en permettant à chacun de rester à sa place ? Il n'existe pas que des conflits entre jeunes.

Il y a aussi des conflits entre adultes. L'idéal est de privilégier le dialogue, d'inviter les parents, de prendre le temps de leur expliquer les choses.

Quelle sanction donner à un élève s'il injurie un professeur ? Un participant estime que s'il s'agit d'un fait grave, la sanction devra l'être aussi (exemple : un jour de renvoi). Si la sanction n'est pas assez importante par rapport à certains faits commis, alors le problème risque de se reposer.

Parfois les parents contestent une décision d'exclusion définitive et assignent une école en justice. Le Tribunal a donné raison à l'école parce qu'il y avait eu respect dans la gradation des sanctions. Les personnes iraient aujourd'hui plus vite devant le Tribunal.

Souvent les parents ont des places extrêmes : soit, ils sont envahissant, soit ils n'occupent pas de place du tout.

Il faudrait, selon certains participants, donner une place désignée aux parents, dans un espace cadré, organiser des moments de rencontre à leur attention (rendez-vous programmés). L'organisation d'une rencontre en début d'année pour permettre aux parents de prendre connaissance du règlement et de donner leur accord quant au contenu de ce règlement contribuerait à cette dynamique. A titre d'exemple, il y a parfois des écoles qui organisent des « accueil café », le matin, avec les mamans. L'idée est d'accueillir le parent autrement. Il ne faut pas non plus que les parents soient cantonnés uniquement à l'organisation d'événements de type « kermesse au boudin ». Ils ont également besoin d'espaces d'échange à propos de la scolarité de leur enfant. Cela doit être institué clairement dans l'école. Le rôle des parents est essentiel. La clarté du rôle des parents rassure aussi les élèves. Pour certains parents, c'est difficile de franchir la porte d'une école parce qu'à chaque fois qu'ils sont convoqués, c'est parce que ça ne va pas…

Il y a parfois une ingérence des parents dans le monde scolaire, un refus de reconnaître la sanction. Il arrive aussi que l'école impose des modes de fonctionnement à la maison… Cela peut entraîner une impression de jugement de part et d'autre. Les jeunes sont capables de faire la différence entre les modes de fonctionnement propres à l'école et ceux organisant la vie à la maison. Ce qui est difficile, c'est quand les deux mondes essayent de se court-circuiter.

La question est vraiment dans l'équilibre. C'est plus facile lorsque l'on tient un discours qui donne une place aux parents tout en définissant cette place. Dans un partenariat, il faut mettre sur un pied d'égalité. Les parents sont co-responsables de ce qui se passe dans les écoles.

Il serait intéressant d'inviter les parents en classe pour qu'ils observent comment le professeur interagit avec ses élèves et comment ceux-ci apprennent.

Il n'est malheureusement pas réalisable de ne pas exclure. Choisir de ne pas exclure reviendrait à adopter une position de toute puissance. Or, il n'est pas possible pour les enseignants de tout gérer. Il faut laisser à l'équipe pédagogique la possibilité de pouvoir dire « stop ».

Les directeurs d'école s'échangent des informations entre eux. En cas d'exclusion, ils vont proposer l'orientation de l'élève vers une autre école avec le souhait d'éviter que la situation ne se répète. Mais qui traite le fond du problème ?

Les écoles réfléchissent avant d'exclure un élève parce que la procédure est lourde.

ATELIER 2 - UNE ÉCOLE, DES PORTES À OUVRIR ?

Intervenante : Carine Meuwis

Animateur : Thierry Tournoy

1. Réactions suite à la matinée

Une participante tient à souligner que le bien-être passe par le corps aussi or, elle constate que cela est trop peu pris en compte. Elle se demande comment intégrer l'expression corporelle à l'école. Certaines écoles développent des projets de sophrologie, relaxation,… En effet, la gestion du stress peut passer par le corps. Les élèves ont aussi besoin de moments pour se défouler, pour boxer, frapper dans un punching-ball,… Il serait donc important d'intégrer cette dimension dans les écoles.

Carine Meuwis précise en expliquant qu'il existe des sas d'écoute mais aussi des sas de décompression. Ces deux types de sas ont une déontologie similaire. Les sas de décompression servent aux élèves en situation de stress ou de colère intense. En plus de l'utilisation d'un punching-ball, il est important de poser des mots sur les émotions ressenties par l'élève.

Certaines écoles proposent le projet P45 c'est-à-dire des plages horaires de 45 minutes de cours afin de dégager du temps pour des activités de chant, vélo, art martial,…

Un participant signale qu'il est important de travailler sur le bien-être des élèves mais qu' il ne faut pas oublier le bien-être des professeurs afin d'éviter d'éventuels burn-out. Certains professeurs éprouvent un réel mal-être.

Carine Meuwis explique qu'il y a une demande pour que le sas d'écoute soit ouvert également aux professeurs mais cela parait compliqué. En effet, ce sont les collègues qui seraient de permanence et donc les confidents. Une réponse favorable n'a pas pu être apportée à cette demande, il s'agit néanmoins d'un gros besoin non-rencontré.

La charge de travail demandée aux professeurs est de plus en plus grande (suppression des heures de titulariat, changement de programme,…). Le premier métier de l'enseignant reste d'enseigner et ça l'occupe déjà beaucoup.

Une autre participante évoque le manque de supervision pour les enseignants.

Une intervenante d'un SAIE se demande, au niveau politique, quel est le lien entre l'enseignement et l'aide à la jeunesse. Est-ce que les représentants politiques sont en accord avec ces liens. En effet, la cohérence au niveau politique est importante.

Thierry Tournoy (directeur de l'AMO Passages) précise que le processus est soutenu par Evelyne Huytebroeck. De plus, un représentant de Marie-Dominique Simonet était présent à notre première journée d'étude et a eu un empêchement pour cette journée. Néanmoins, le lien reste compliqué à mettre en œuvre. Dans le cadre de la démarche de ce projet, le groupe de recherche a rencontré les « super préfets » de chaque réseau, au niveau local. Un travail a donc été mené à ce niveau-là. Ces personnes sont attirées par ce que l'on fait mais pas encore porteuses sur le terrain.

Carine Meuwis pense que si on attend que les politiques agissent, cela peut prendre encore du temps. Il faut agir sur le terrain pour pouvoir les interpeller. Le risque est évidemment que les projets s'éteignent s'ils ne sont pas soutenus par le Politique. Les acteurs associatifs doivent agir mais de manière intelligente et structurée.

Un intervenant du CLPS en province de Namur signale qu'il faut mettre en place des projets sur le terrain mais que le politique reste un bon levier pour faire changer les choses. Il faut faire attention de ne pas rester dans la gestion d'un mal-être au niveau de l'école. Il prend l'exemple de l'enquête qui a été réalisée sur le mal-être des élèves qui grandit. Dans les écoles, les règles sont

les mêmes que tu aies 12 ou 18 ans or chaque âge a des besoins différents. Dans ce cas là, nous avons besoin du politique pour faire changer les institutions scolaires. D'après lui, la liberté dans l'enseignement a peu évolué.

Carine Meuwis précise que dans le réseau libre, il y a une souplesse interne qui permet des différences, des organisations spécifiques par degré. Par exemple, on pourrait imaginer participer au projet « école citoyenne » avec le premier degré mais pas avec les autres. Il y a une marge de manœuvre plus grande que dans le réseau de la Fédération Wallonie Bruwelles.

Une personne de l'IFAPME fait remarquer que les professeurs n'utilisent peut-être pas suffisamment les marges de manœuvre dont ils disposent.

2. L'école est-elle fermée ?

Une participante avait compris qu'élargir les portes du sas à d'autres, cela signifiait élargir à d'autres intervenants sociaux et non à des professeurs.

Carine Meuwis explique que tout le monde est le bienvenu dans le projet mais les acteurs ont aussi leur boulot, leurs objectifs,… Il n'est pas facile de composer avec les contraintes supplémentaires d'acteurs externes à l'école. Cela complique alors le travail dans l'immédiateté que demande un sas interne à l'école. Les personnes qui travaillent pour un sas le font bénévolement. Les intervenants sociaux sont, eux, rémunérés. Cela signifie qu'il y a un décalage de reconnaissance, de statut. Les logiques de fonctionnement et les cultures sont également différentes mais (normalement) les objectifs sont similaires.

L'objectif est le bien-être des élèves mais la conception du bien-être est différente d'une école à l'autre. Certaines écoles poursuivent des objectifs élitistes.

Selon une intervenante d'un SAIE, quand on parle d'ouvrir les portes, c'est aussi ouvrir les portes aux parents. Certains parents ont des blocages et des représentations vis-à-vis de l'école. En effet, cela demande beaucoup d'énergie d'amener les parents à entrer en contact avec l'école mais quand cela fonctionne, c'est déjà gagné. Elle se demande comment accueillir les parents. Chacun doit garder son rôle mais ces échanges doivent exister. Parfois, la réaction des enfants peut se comprendre en connaissant le fonctionnement de la famille.

De plus, il est important de se demander comment les accueillir quand il y a la barrière de la langue. Certains parents ne parlent pas le français.

Thierry Tournoy précise que lors des rencontres avec les directeurs d'école, tous avaient cette préoccupation mais sans savoir comment faire.

La Fédération Wallonie Bruxelles a institué le conseil de participation au sein de chaque école mais la participation des parents reste compliquée. La forme de ce type de conseil reste très rébarbative.

Une intervenant d'un Centre de Jour explique que l'accueil n'est pas simplement une rencontre dans un bureau, c'est aussi donner le sentiment d'avoir envie d'accueillir. Lors d'une visite à Saint-Luc de Tournai, elle a été interpellée par les contacts positifs et l'accueil chaleureux. Les portes étaient ouvertes, malgré un grand bâtiment. C'est important d'y réfléchir et même avec les jeunes.

Il existe beaucoup d'écoles fermées ce qui parait normal car cela évite que tout le monde puisse entrer et sortir. Les portes fermées, ça rassure.

Néanmoins, une participante expose le fait que dans certaines écoles, même les toilettes sont fermées à clé. Il serait important, selon elle, d'instaurer un rituel d'accueil pour se connaitre, un accueil café,…

Il y a plusieurs exemples d'écoles qui offrent le petit déjeuner aux parents le premier jour. Cela n'attire pas toujours beaucoup de personnes.

Au sein des conseils de participation, les associations ou acteurs externes ne sont pas invités. De plus, même si certains parents sont présents, on ne leur laisse pas nécessairement l'occasion de réaliser des amendements. D'après un participant, les écoles n'ont pas envie qu'on vienne les interpeller. Dans l'idée, les conseils de participation devaient s'inscrire dans une dimension d'ouverture mais, dans les faits, cette dimension n'existe pas.

Le représentant du CLPS fait remarquer qu'il y a des grosses différences de culture et de logique entre, d'une part, les écoles et, d'autre part, les parents ou les jeunes. A titre d'exemple, il apparait que les parents de jeunes qui subissent des logiques de relégation vivent aussi souvent des situations d'exclusion. La culture des parents et des jeunes est parfois différente de la culture de l'école. D'autres jeunes qui n'étaient plus inscrits dans une école y revenaient régulièrement, y trainaient, continuaient à y passer du temps. Pour ces jeunes, l'école était perçue comme un cocon qui les protégeait et à l'intérieur duquel ils ne faisaient pas de « conneries ».

Une assistante sociale interne à une école trouve que, de fait, les portes ne sont pas toujours ouvertes mais en contrepartie, les écoles ne savent pas toujours à quelles portes frapper. Les enseignants n'ont pas l'habitude de travailler en partenariat. Il ne faut pas oublier de tenir compte des spécificités des écoles quand on collabore avec elles.

Damien Favresse (CLPS) se demande comment l'école peut aussi s'approprier le quartier. Les éducateurs font partie du quartier. Certaines écoles laissent la cour de récréation ouverte le week-end. L'école peut avoir une fonction dans le quartier au sein duquel elle se trouve.

Selon Catherine Janne, assistante sociale au sein d'une école, les parents ne démissionnent pas mais vivent parfois des échecs… Il existe, par ailleurs, une différence de perception entre les parents et les enseignants.

La direction joue-t-elle un rôle dans l'accueil ? La philosophie est parfois à transmettre aux professeurs.

Carine Meuwis dit que la culture d'une école, c'est une culture d'entreprise. Cette culture peut être très différente d'une école à l'autre.

Une médiatrice interculturelle à la Ville de Namur estime qu'il est important de proposer des activités extérieures aux écoles mais cela n'est pas toujours accepté, cela demande énormément d'autorisations.

Carine Meuwis précise qu'il s'agit d'une réalité dont il faut tenir compte. Il faut faire des demandes de sorties, attendre les autorisations, ect... Le système est bloqué, peu souple. Il est parfois plus facile de proposer une activité à l'intérieur de l'école.

Carine Meuwis conseille aux associations de faire la demande pour avoir les coordonnées des professeurs et de contacter directement.

La fréquence des contacts est également importante pour maintenir des liens. Il faut parfois une politique un peu plus interventionniste.

Concernant l'IFAPME, il est plus difficile d'organiser des sorties car il y a peu d'heures de cours et peu de mixage entre les classes. Par contre, la situation du jeune en apprentissage est différente concernant ses parents car il faut la signature de ceux-ci sur le contrat. Les parents sont également tenus au courant quand il y a des difficultés. Ils entrent fréquemment en contact avec les patrons ou les délégués à la tutelle.

Certains parents sont plus à l'aise d'aller vers le monde de l'entreprise que vers le monde de l'école.

La question se pose également au niveau de la manière d'accueillir les parents lors des réunions de parents. Souvent, il y a peu de parents or ce sont des moments importants. Il y a donc une réflexion à avoir à ce niveau. Chacun se sent jugé.

Selon Carine Meuwis, les réunions de parents sont des moments difficiles. Les professeurs peuvent être insécurisés mais souvent ce sont les parents des enfants pour qui cela va bien qui sont présents. Or, les réunions de parents ne sont pas là que pour parler de ce qui ne va pas.

La manière dont elles sont organisées est importante : est-ce en classe, en individuel, au réfectoire, avec tout le monde,…

Globalement, tout le monde se sent mal à la sortie de ces réunions.

A Tournai, ils ont mis en place une organisation sur rendez-vous afin d'éviter les files d'attente. Le timing est respecté. Le professeur sait alors quels parents il va rencontrer et il peut se préparer. Ils demandent également à ce que l'élève soit présent car c'est un moyen d'échanger avec lui sur son parcours. Les professeurs s'adressent alors en priorité à l'élève et non aux parents.

Les intervenants d'un Centre de Jour accompagnent les jeunes dans le cadre de leur scolarité. Les rendez-vous se fixent plus facilement en journée, en dehors des réunions de parents car cela se fait avec des professionnels. Celaa se passe mieux quand ce sont les intervenants qui prennent les rendez-vous.

A Tournai, ils ont mis en place un système de coordination. Des enseignants suivent un degré entier pour une option. Ils peuvent être interpellés par un éducateur concernant les jours d'absence, ils rencontrent les parents, ils dénouent les nœuds.

Il n'existe pas toujours de réunions entre les professeurs. Cela dépend des écoles. Or, dans le secteur social, le travail en équipe est privilégié. Le boulot de professeur est un boulot assez individualiste.

Carine Meuwis parle du Plan Individuel d'Apprentissage (PIA). En effet, les professeurs sont obligés de se mettre autour de la table avec l'élève qui se trouve au centre des discussions mais cela reste pédagogique et très administratif.

Une intervenante précise qu'il ne faut pas attendre que les professeurs répondent à tous les besoins du jeune. Certains professeurs veulent sauver le monde mais font des dégâts. Le Centre Asty-Moulin a engagé une assistante sociale et une médiatrice.

Philippe Renard (Carrefour J) est intéressé de savoir si le guide va servir et si le projet a permis de créer plus de partenariats. Le guide parait très complet. Mais est-ce que les écoles qui en ont le plus besoin utiliseront cela ?

Damien Faveresse (CLPS) a travaillé avec des intervenants du secteur des assuétudes. Il se rend compte que leurs pratiques ne sont pas toujours en accord avec le système scolaire. Dès lors, il faut identifier les espaces d'ouverture et s'adapter au rythme et fonctionnement scolaires.

Il semble important, pour les professionnels, que les écoles de devoirs rencontrent les professeurs et créent ainsi du lien entre les écoles, les parents et l'équipe de l'école de devoirs (EDD).

L'assistante sociale du Centre Asty-Moulin, Catherine Janne, fait régulièrement le point avec l'ADAS (EDD) concernant les jeunes de l'ITN inscrits dans cette EDD..

Damien Favresse pointe également la difficulté de se faire connaitre avant une intervention dans l'urgence. En effet, souvent, les portes s'ouvrent dans une situation de crise. Il faut être attentif au fait qu'on ne fait pas de prévention dans l'urgence, il ne faut pas attendre la crise pour intervenir.

Un intervenant de l'IFAPME souligne le fait que la rencontre se fait parce qu'il y a un problème et non parce que la rencontre est intéressante.

Au SAIE « Les Accores », l'intervenante est étonnée de l'évolution des demandes. En effet, les élèves n'ont plus le plaisir d'apprendre dès les primaires. Les difficultés apparaissent de plus en plus tôt et cela se produit de plus en plus fréquemment. Dès lors, comment construire des ponts entre l'école et ce que les élèves peuvent aller chercher à l'extérieur (qu'ils apprécient) quand ils ne trouvent plus de sources de motivation à l'intérieur de l'école ? Il peut être intéressant de questionner les jeunes à ce sujet.

Thierry Tournoy explique que lors de la première partie du projet, les AMO sont allées à la rencontre des élèves. Selon ces derniers, ils viennent à l'école car ils sont obligés de venir et pour leurs amis.

Au centre Asty-Moulin, ils ont également demandé aux élèves de 3ème secondaire pourquoi ils venaient à l'école. Beaucoup d'élèves ont déjà un projet professionnel clair.

Damien Favresse parle de son expérience lors de l'agrégation. Les futurs professeurs devaient noter les devoirs de 4 élèves. La plupart des candidats professeurs n'ont pas mis la moyenne aux élèves car ils avaient obtenu la bonne réponse mais sans respecter le processus. Il faut donc être vigilant à ne pas casser d'autres formes d'intelligence. Certains élèves ont des raisonnements intéressants même s'ils ne se conforment pas à ce qui a été dit au cours.

Carine Meuwis souligne le fait que le principe d'évaluation est complexe. Actuellement, les professeurs doivent noter l'élève sur la forme, le processus et le résultat.

Les participants relèvent ce principe comme faisant partie du monde idéal. Dans les faits, il ne serait pas toujours appliqué.

ATELIER 3 - LA PARTICIPATION CRÉATIVE DES ÉLÈVES, UN DÉFI ?

Intervenant : Bruno Humbeeck

Animateurs : Frédéric Delcorde et marc Lagneaux

Tour de table

Constat : seulement deux enseignantes parmi les participants de l'atelier.

La mise en projet, intelligences collective et émotionnelle

Les projets dynamisent une école. Au sein des établissements, c'est principalement l'intelligence conceptuelle qui est développée. L'intelligence collective et l'intelligence émotionnelle passent au second rang.

Or, les individus vivant au sein de l'école ont besoin de s'exprimer, ce qui demande de travailler sur les intelligences collective et émotionnelle. Pouvoir légitimer les émotions dans un espace prévu pour les exprimer est important. Cela rend relativement acceptable certaines émotions telle que la colère. Quand, dans un espace clos, il n'y a pas cette légitimé d'expression, comment peut s'exprimer la colère ? Comment se sent-on après une colère ? Sur le plan physique, bien car le corps s'est exulté, mais l'estime de soi retombe. Les crises de colère sont pourtant bien présentes au sein de l'école, que ce soit de la part des enseignants ou des élèves. D'ailleurs, quand un projet est mis en place pour les élèves, les enseignants disent : « Et nous ? »

En tant qu'enseignant, l'autorité pause question. Parfois, la matière exercée fait autorité. Si on ne développe pas l'intelligence collective, l'enseignant n'a pas d'espace où ses émotions, son vécu de l'autorité sont reconnus.

Tous les projets, même avec une ressemblance au départ, prennent une forme différente suite à la créativité qui s'en empare. Le projet est une impulsion à la créativité.

Qu'est-ce que le bien-être ?

Au nom de bien-être, nous générons des pratiques car nous n'acceptons plus le mal-être. Pourtant, ce mal-être fait partie de la vie, comme les chagrins d'amour par exemple.

Au sein de la Maison de la Parentalité, deux grandes causes à la présence des parents : le chagrin d'amour et la phobie scolaire de leur enfant.

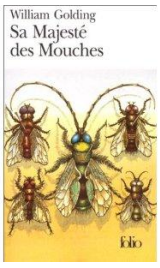
Ce refus du mal-être amène les parents à vouloir tout éviter à leur enfant. Ce sont des hyper-parents voulant créer des enfants heureux, n'étant plus autorisés à vivre des émotions dites négatives (colère, dégoût, tristesse,..). Or, nous traversons tous des périodes de mal-être et passons par des émotions différentes.

L'école ne peut pas supprimer les émotions négatives mais peut les gérer par la mise en place d'espaces adaptés. L'école est un lieu de chagrin, c'est ainsi et ça doit le rester.

La question du bien-être est donc à revoir. L'épanouissement de l'élève, c'est pouvoir faire des choix le plus positif possible, voilà vers quoi nous allons.

La place des jeunes dans le projet

Comment l'école peut-elle créer ces espaces et une participation des jeunes dans la créativité ?



Ressource proposée : Sa Majesté des Mouches de William Golding

Ce livre montre l'euphorie des enfants quand ils se retrouvent sans adultes mais aussi le besoin d'adultes contenants.

Expérience d'une école : suicide d'un élève. Cet élève était allé trouver plusieurs professeurs qui se sont sentis très mal à la suite de cet acte.

→ Quand l'enfant va chercher un soutien dans un espace non organisé, ce n'est pas l'idéal. C'est pourquoi, discuter les règles avec les jeunes pour mettre en place les choses est important. Par exemple pour constituer une charte.

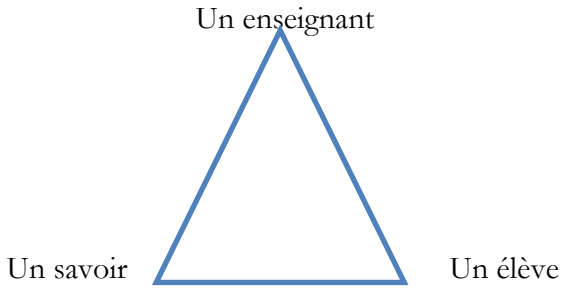
Expérience d'une école : mise en place d'un projet d'enfants patrouilleurs qui veillent au respect des règles par les autres élèves.

→ Si on donne un pouvoir sans savoir comment le gérer, cela peut amener à des dérives autoritaires. Ici, l'objectif général est de rendre les enfants responsables, mais l'objectif opérationnel n'est pas clair.

La pédagogie institutionnelle ne consiste pas à déléguer le pouvoir ou l'influence à l'enfant. Le Maître de classe est quelqu'un qui domine le groupe et échange pour trouver des solutions à ce qu'il soulève comme ne fonctionnant pas.

Une règle ne change pas spontanément, cela demande un espace de décision qui entérine la règle.

Impliquer les élèves dans un projet demande un cadre mis en place par les adultes. La relation pédagogique c'est :



Si l'enseignant parle de pédagogie du savoir, il se centre sur l'élève. Si l'enseignant est dans une vision d'autonomie de l'élève, il doit se centrer sur lui-même.

Par exemple : décision que tout le monde réussira cette année : ceux à la traîne vont se faire réprimander par leurs camarades de classe. L'enseignant pourrait intervenir en demandant aux élèves plus à l'aise dans les matières d'aider les plus faibles.

Ressource proposée : l'auteur Sylvain Connac

Il n'y a rien de plus cadré qu'une improvisation et rien de plus anticipé que la création.

La pédagogie du projet : créer une œuvre collective qui a un impact sur l'estime de soi de chacun.

L'enseignant peut être découragé car le résultat attendu n'est pas atteint. Cela peut s'expliquer par le fait que l'enseignant n'a pas été encadré dans son projet.

La place des parents dans le projet

Les parents confient leur(s) enfant(s) à l'école. Il est important de les impliquer dans le projet, tout en restant à leur place.

Expérience d'une école : le Centre Local de Promotion de la Santé du Brabant-Wallon a travaillé sur la question du bien-être à l'école. Les associations ont le rôle d'impulser le projet. Les parents ont leur rôle également qui n'est pas celui de gérer ce qui se passe dans la cour de l'école, par exemple.

Ressource proposée : Le film « Carnage » de Roman Polanski.

Les techniques de médiation sont porteuses pour la gestion de conflit. Elles ont un impact sur l'enfant dans la gestion de conflit au sein de la famille, dans la fratrie.

L'école doit communiquer aux parents les projets mis en place.

Expérience d'une école : organisation de réunions de parents sur le développement de l'enfant et non pas sur ses performances scolaires.

→ L'idée est de créer des projets reliant, qui maintiennent un lien entre les parents et l'école.

Expérience d'une école : revoir le règlement d'ordre intérieur avec les éducateurs, les enseignants et des représentants d'élèves, en utilisant le JE et en utilisant une tournure positive.

→ C'est une façon de gérer une manière de vivre ensemble.

Transformer une interdiction de manière positive est un exercice à faire pour dire aux élèves que c'est pour leur bien et que c'est utile au fonctionnement de tous et chacun. C'est une démarche qui est toujours favorable car c'est une mise en mouvement. Une charte, par exemple, apprend à un enfant à faire une déclaration d'intention mais ne va pas tout régler.

De manière générale, il est intéressant d'évaluer ces projets avec des universités qui ont les outils d'évaluation.

Expérience d'une école : création d'ateliers langage par un centre PMS.

→ Pour réduire les écarts de milieux familiaux, il faut impliquer dans le projet les familles des milieux plus défavorables. Sinon, les ateliers renforceront les inégalités en accentuant les différences de niveaux.

Ces ateliers sont également performants si le temps de parole est respecté pour chacun.

Ressource proposée : éduquons ensemble avec Polo Le lapin par UMONS. Outil permettant la stimulation du langage.

Diffuser ces outils dans les familles est important pour sensibiliser davantage les milieux défavorisés. Certaines familles se réapproprient les outils, ce qui renforce les inégalités entre elles.

C'est essentiel d'expliquer aux familles leur rôle pour renforcer les capacités des enfants. La co-éducation renforce l'impact d'un projet comme les ateliers de langage.

Il y a des choses qui existent et qui ne sont plus à refaire. Nous pouvons utiliser les outils mis à notre disposition, s'inspirer des expériences faites ailleurs.

Il existe plusieurs sortes de langage : le langage maternel, le langage authentique et celui de l'école. Expliquer à l'enfant qu'il parle plusieurs langues permet d'éviter certaines tensions liées aux différences de langage. Les enseignants doivent être formés à ces nuances : pouvoir expliquer à l'enfant que chez lui, le langage est tel mais qu'à l'école c'est autrement.

La règle s'applique à un espace donné, la norme vaut partout.

C'est différent de dire à quelqu'un : « ici, ça ne se fait pas » que de dire « Cela ne se fait pas ». La dernière expression discrédite ce qui se fait par ailleurs.

Ce type de communication peut entraîner un conflit interne pour l'enfant, entre ce qu'on lui dit à l'école et à la maison.

Le journal de classe est un moyen de maintenir le lien entre la famille et l'école mais celui-ci ne favorise pas toujours le lien. Par exemple, le fait d'y écrire des remarques en rouge. L'idée serait plutôt d'avoir un cahier de vie.

La logopédie ne résout pas tout dans le langage. On ne peut pas changer l'accent d'un enfant par de la logopédie, l'accent faisant partie de son identité. Elle permet de développer des compétences linguistiques.

Quand une famille se sent menacée dans son identité, elle expédie ce qui vient de l'école.

Le rôle de l'école est de fixer les règles et de les expliquer aux parents en étant simple dans les expressions.

Le système scolaire

Le danger de notre système scolaire est l'orientation précoce vers une filière et l'auto-sélection.

Par exemple : en tant qu'élève, décider que les mathématiques ce n'est pas pour soi. Parfois cet avis est renforcé par celui des parents, voire des enseignants.

De plus, notre savoir dans les matières qu'on ne pratique pas se perd et renforce cette idée qu'elle n'est pas pour nous.

Le risque dans ce cas est la relégation vers une filière qui ne fait pas partie d'une envie.

Autre difficulté parfois : oser poser une question. C'est culturellement difficile. L'enseignant renforce parfois cette difficulté en disant : « Tu n'avais qu'à écouter ».

Ressource proposée : les intelligences multiples. Utiliser plusieurs canaux d'apprentissage car certains élèves seront plus sensibles à l'écoute, au visuel,…

CONCLUSION PAR JEAN-FRANÇOIS GASPAR, CERIAS

Pour conclure la journée, Jean-François Gaspar a pris quelques notes à chaud. Il nous livre différents points intéressants dans la démarche qui a été faite. Le point de départ de la journée est la présentation du rapport sur le bien-être à l'école. La présentation de celui-ci a donné lieu à des éclairages psychologiques, sociologiques, psychopédagogiques alors que le rapport avait une tonalité essentiellement sociologique.

Que cela soit pour la sociologie, la psychologie ou la psychopédagogie, on pourrait dire, en paraphrasant Pierre Bourdieu, sociologue français, que la sociologie ne vaudrait pas une heure de peine si elle devait être un savoir d'expert réservé aux experts. La porte de cette journée a consisté en un dialogue entre experts de différentes disciplines. Jean-François Gaspar participe pour la seconde fois à une journée organisée par la plateforme des AMO de l'arrondissement judiciaire de Namur. Il est étonné par leur capacité à fédérer autour d'eux des gens venant de disciplines différentes, des gens qui dialoguent parfois assez peu entre eux. D'un point de vue scientifique, il s'agit d'acteurs qui n'ont pas l'habitude de se rencontrer alors qu'ils travaillent sur le même matériau humain, des élèves, l'éducation,… On avait donc des éducateurs, des assistants sociaux, des psychologues, des centres PMS, des enseignants, des directeurs. Il n'est pas évident de faire venir les directeurs. A part dans des congrès de directeurs, on en rencontre assez peu.

Mais aussi des gens du monde politique qui sont même revenus l'après-midi alors que d'habitude, ils interviennent en début de journée et ne reviennent plus après, des personnes du SAJ, etc…

Tout cela a généré une forme de dialogue entre les gens, de co-présence qui donne une sorte de co-savoir qui, lui-même, permet d'avancer. Ca n'est pas avancer pour avancer ou reproduire un savoir pour reproduire un savoir. L'objectif est de développer quelque chose qui est essentiel dans une société comme la nôtre : le bien-être à l'école et l'accrochage scolaire. La question, sans doute un peu plus triviale qui aurait pu être posée aujourd'hui est « comment accrocher les décrochés ? » donc « comment accrocher ceux qui se sont décrochés de l'institution scolaire et qui en se décrochant de l'institution scolaire se sont progressivement décrochés du monde social ? ». Robert Castel, sociologue, aurait dit qu'ils sont en voie de désaffiliation.

En tant que sociologue, ce qui l'intéresse particulièrement, ce n'est pas ce qui est dans la boite noire de chaque individu mais plutôt de s'intéresser aux conditions sociales, aux conditions matérielles, aux possibilités de dialogue, aux possibilités de l'accrochage scolaire.

Jean-François Gaspar retiendra différents éléments :

Dans ce rapport, on parle de l'importance de la stigmatisation. Le fait que les gens soient pointés du doigt. Cette stigmatisation est solidaire de ce que l'on appelle les opérations de discrédit. Le discrédit que l'on fait porter sur l'école, sur les intervenants sociaux, etc…
Sur les écoles, le discrédit peut porter sur « ce sont des écoles de bourges », « ce sont des écoles de riches », « c'est des écoles de l'élite » ou « ce sont des écoles poubelles », « ce sont des écoles dont personne ne veut »,… Toutes les écoles ont dans leur définition quelque chose qui a rapport à ces stigmatisations. On va aussi parler de la stigmatisation des directeurs qui parfois sont contraints de ne plus s'occuper de pédagogie parce qu'ils sont pris dans les contraintes économiques, des contraintes règlementaires.

On pourrait aussi parler des enseignants qui sont parfois réduits à jouer les éducateurs ou en tous cas qu'on aimerait qu'ils assument un rôle que les parents n'ont pas, n'ont plus, qu'on regrette, ou qu'on ne regrette pas. Mais, on leur fait jouer un rôle qui n'est pas le leur.

Les éducateurs sont contraints d'être des pions ou souvent invisibles. On parle d'eux mais on ne les entend pas.

Les intervenants sociaux, les AMO mais aussi les autres intervenants sociaux, accusés à droite de favoriser l'assistanat, de toujours s'occuper de ceux qui posent des problèmes, de les excuser. Accusés à gauche d'être une police des familles. Puis, évidemment, les élèves, ceux qui sont l'opposé de ce dont l'école rêve. L'école rêve d'élèves raisonnables et raisonnés. Ce sont des élèves blessés en vocabulaire « psy ». En langage sociologique, on dira que ce sont des élèves à qui on empêche toute anticipation raisonnable. Ce sont des élèves qui seraient privés d'avenir, qui auraient un avenir que dans le court terme, qui auraient une existence qui fait qu'on les remarque à un moment donné.

Cette stigmatisation renvoie toujours à ce qu'on a appelé, parfois très vite, la violence symbolique. Cette violence de qualification que l'on renvoie à tous ces acteurs mais aussi cette violence qui est intégrée par les acteurs eux-mêmes. Les intervenants sociaux ont parfois intégré que favoriser l'assistanat, était difficile, que parfois ils servent d'excuse, de justification. Les enseignants ont intégré aussi les stigmates qui pèsent sur eux. Il en va de même pour les élèves qui ont intégré le fait qu'ils étaient nuls en mathématiques, en langue et qu'après cela, ils feront des études, par exemple, dans le social.

Donc, les stigmates ont été intégrés. Qu'est-ce qu'on peut faire par rapport à ces stigmates ? Le rapport donne des éléments de solutions. Pierre Bourdieu dit que le monde social, donc l'univers dans lequel nous sommes, donne ce qu'il y a de plus rare : de la reconnaissance, de la considération c'est-à-dire, tout simplement, de la raison d'être. Il est capable de donner un sens à la vie. Effectivement, aujourd'hui, on a tourné autour de la question du sens. C'est quoi être enseignant ? C'est quoi être intervenant dans les AMO ? Comment peut-on se réunir une journée pour parler du bien-être à l'école ?

S'intéresser à cette reconnaissance à au moins 3 avantages :

- S'intéresser aux justifications que produisent les acteurs. Comment les acteurs justifient leur rôle ? Comment ils disent « j'existe dans mon boulot » et « j'existe comme cela » ? Cela vaut tant pour les acteurs professionnels que pour les élèves : « j'existe parce que je me fais remarquer par les enseignants » ou « j'existe parce que j'arrive à tirer une situation sociale qui est très difficile et je parviens à m'en sortir » etc… Ces justifications sont apportées par tous les agents sociaux comme des raisons de vivre.
- De montrer que ces justifications, ces raisons de vivre, comme toute une série d'autres richesses dans la société, sont très inégalement distribuées. Les raisons de vivre, elles sont bien plus grandes dans certains établissements scolaires que dans d'autres, elles sont bien plus importantes pour certains types d'enseignement que pour d'autres, pour certains intervenants sociaux que pour d'autres…. Donc, c'est important de voir quelle est la structure de distribution de ces raisons de vivre. C'est une fonction politique de la reconnaissance. C'est essayer d'attribuer une reconnaissance de soi pour tout le monde. Benoit Galand expliquait que dans un décret mission, il fallait restaurer la confiance en soi, dit autrement, c'est aussi restaurer la reconnaissance que l'on a de soi-même donc son existence, les raisons que l'on a d'être ce que l'on est, là où on est.
- S'intéresser aux sens que l'on donne à ses actions. C'est s'intéresser au sens même de la vie et de ce que l'on fait là. Donc, c'est une fonction essentielle qui nous aide à avancer.
- Il indique qu'il ne faut pas oublier certains acteurs moins présents lors de la journée, moins visibles. Le rapport insiste beaucoup sur la visibilité/invisibilité des élèves mais il faut aussi avoir une visibilité des autres acteurs, notamment les éducateurs et le personnel d'entretien. On ne dira jamais assez combien le personnel d'entretien dans les écoles peut contribuer au bien-être des élèves, des enseignants et contribuer au bien-être social plus globalement.
- Dernière chose, il est important d'être attentifs à la qualité des infrastructures proposées. On ne peut pas être reconnus dans un univers qui est dégradé. Dans les ateliers, on insistait aussi sur cet aspect, que les locaux soient beaux, soient accueillants. C'est le premier accueil mais aussi l'accueil quotidien. Cela passe par des choses très concrètes : des toilettes à la cour de récréation, à la propreté,… C'est toute une série de choses importantes et sur lesquelles cette journée d'étude a pu insister aujourd'hui.

Merci à tous!